



Myrskog Meri

Musiikki oppiaineena lukiolaisten näkökulmasta

Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Musiikkikasvatuksen koulutus

2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Musiikki oppiaineena lukiolaisten näkökulmasta (Meri Myrskog)

Pro gradu -tutkielma, 58 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2020

Suomessa yleissivistäviin lukio-opintoihin kuuluu tällä hetkellä kaksi pakollista ja kaksi valtakunnallista valinnaista musiikin kurssia. Kirjalliset lukion opetussuunnitelmien perusteet määrittävät mitkä ovat musiikin oppiaineen tavoitteet, mitä sisältöjä kursseilla tulisi käydä, millaisia toimintatapoja käytetään ja kuinka arviointi toteutetaan. Näiden perusteiden pohjalta musiikin opettajat suunnittelevat ja toteuttavat käytännössä oman opetuksensa. Opetussuunnitelmaa voidaan tasomäärittelyn kautta siis tarkastella kirjoitetun ja toteutetun opetussuunnitelman näkökulmasta. Sen lisäksi sitä voidaan tarkastella koetun opetussuunnitelman tasolta eli miten oppilas on kokenut opetuksen. Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää lukiolaisten käsityksiä musiikin opetuksesta, sekä millaista olisi heidän mielestään ihanteellinen musiikin opetus.

Tutkimuksen aineisto koostuu neljästäkymmenestä (N=40) kirjoitelmasta, jotka on kerätty sähköisesti lukiolaisilta puolistrukturoidulla kyselylomakkeella. Kirjoitelmissa lukiolaiset pohtivat avoimesti apukysymysten avulla lukion musiikin opetusta. Apukysymykset keskittyivät selvittämään vastaajien käsityksiä musiikin oppiaineen kurssitarjonnasta, sisällöistä, toimintatavoista ja arvioinnin keinoista. Aineisto on kerätty kolmesta eri lukiosta ympäri Suomea ja sen keruu toteutettiin yhteistyössä musiikin opettajien kanssa musiikin tunneilla osana lukioiden normaalia toimintaa.

Tutkimustuloksista voi päätellä, että nykyiset lukion opetussuunnitelmien perusteet vastaavat suhteellisen hyvin lukiolaisten käsityksiä musiikin opetuksesta. Lukiolaiset kokevat musiikin opetuksen erityisesti sosiaalisena toimintana. Musiikin tunneilla opitaan uutta yhdessä tekemällä käytännön tekemisen kuten yhteismusisoinnin kautta. Arviointimenetelmissä suositaan enemmän vuorovaikutuksellisuutta ja, ettei arviointi kohdistuisi niinkään musiikillisiin taitoihin vaan aktiiviseen musiikilliseen toimintaan tuntien aikana. Lukiolaiset haluavat osallistua itseä kiinnostavaan musiikin opetukseen, johon heillä on mahdollisuus vaikuttaa ja jossa voi tehdä omia valintoja koulutuspolkunsuhteen. Tämän voisi mahdollistaa vuorovaikutuksellisempi ja yhteistyökykyisempi opettaja-opiskelija-suhde. Tutkimuksen loppuvaiheessa huomasin myös, että toimijuuden käsite on erityisen arvokas tämän tutkimuksen kontekstissa ja sitä voi olla hyödyllistä lähestyä esimerkiksi jatkotutkimuksissa.

Tutkimus on erityisen ajankohtainen, sillä lukion opetussuunnitelmien perusteet uudistettiin vuonna 2019 ja niiden pohjalta tehtävä paikallinen opetussuunnitelmatyö on parhaillaan käynnissä. Uudistetun opetussuunnitelman mukainen opetus alkaa elokuussa 2021. Lukiolaiset ovat myös aliedustettuina kasvatustieteellisen tutkimuksen kentällä, jota hallitsee perusopetuksen oppilaisiin keskittyneet tutkimukset. Tämän tutkimuksen tulokset voivat toimia tukena paikallisessa suunnittelutyössä, sekä viitoittaa tietä lukion musiikin opetuksen kehityshankkeille.

Avainsanat: musiikkikasvatus, lukio, opetussuunnitelma, motivaatio, *pupil voice* -tutkimus, toimijuus

Sisältö / Contents

1	Johdanto	4
2	Musiikin opetus koulussa	6
2.1	Opetussuunnitelma	6
2.1.1	<i>Opetussuunnitelman tasot</i>	<i>8</i>
2.1.2	<i>Opetussuunnitelman historiaa Suomessa.....</i>	<i>8</i>
2.2	Lukion opetussuunnitelma 2015 (LOPS).....	10
2.2.1	<i>Musiikki osana lukion opetussuunnitelman perusteita.....</i>	<i>11</i>
2.2.2	<i>Uusi lukiolaki ja opetussuunnitelman uudistus 2019.....</i>	<i>14</i>
2.3	Muita musiikin opetukseen vaikuttavia tekijöitä	16
3	Nuori musiikin oppijana	18
3.1	Musiikki nuoren elämässä.....	18
3.2	Motivaatio musiikin opiskeluun koulussa.....	20
3.3	Opiskelijan osallisuus musiikin tunnilla	22
3.3.1	<i>Pupil voice -tutkimus</i>	<i>22</i>
3.3.2	<i>Opiskelijan toimijuus.....</i>	<i>25</i>
4	Tutkimuksen lähtökohdat.....	27
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	27
4.2	Laadullinen tutkimus.....	28
5	Tutkimuksen toteutus.....	29
5.1	Aineiston hankinta ja menetelmän valinta	29
5.2	Puolistrukturoitu kysely aineistonkeruumenetelmänä	30
5.3	Sisällönanalyysi menetelmänä	32
5.4	Analyysin eteneminen.....	33
6	Nuorten käsityksiä lukion musiikin opetuksesta	38
6.1	Kurssitarjonta	38
6.2	Sisällöt.....	39
6.3	Toimintatavat	41
6.4	Arviointi	43
6.5	Musiikin opetuksen tavoitteet	45
7	Luotettavuus.....	47
8	Tulosten tulkinta ja pohdinta	49
	Lähteet.....	56
	Liitteet.....	62

1 Johdanto

Musiikki on merkityksellinen osa nuoren elämää niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin. Tutkimusten mukaan musiikki voi nuoruudessa toimia tukena kehityksellisten haasteiden läpikäymisessä, auttaa tunteiden käsittelyssä ja sillä on myös positiivisia vaikutuksia kognitiivisiin toimintoihin, kuten kielen kehitykseen ja hienomotoriseen koordinaatioon. (Campbell, Connell & Beegle, 2007; North, Hargreaves & O'Neill, 2000; Saarikallio, 2011; Hallam, 2010; Eerola, 2014.) On siis perusteltua, että musiikki kuuluu peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteisiin yhtenä taide- ja taitoaineena.

Koulun musiikin tunteihin suhtaudutaan Suomessa yleisesti ottaen myönteisesti. Musiikin kiinnostavuus ja sosiaaliset merkitykset olivat nuorten arvokäsityksien tärkeimpiä osa-alueita. (Anttila & Juvonen, 2006, s. 90.) Uudemman motivaatiotutkimuksen tulokset osoittavat, että nuoren motivaatio koulun musiikin opiskelua kohtaan rakentuu lähtökohtaisesti sisäisestä kiinnostuksesta. Musiikin arvostus perustuu kiinnostusarvoon eli mielihyvän ja nautinnon saamiseen. (Tossavainen & Juvonen, 2013.) Myös kansainväliset tutkimukset vahvistavat, että oppilaat nauttivat koulumusiikista (Lamont, Hargreaves, Marshall & Tarrant, 2003; Lamont & Maton, 2008) Oppilaiden ja opettajien keskuudessa on kuitenkin noussut esiin negatiivisia käsityksiä ja käytöksiä musiikin opetusta kohtaan, jotka luovat haasteita musiikkikasvatuksen kentälle (Lamont & Maton, 2010, s. 63). Siitä syystä onkin tärkeää selvittää, millaisia käsityksiä opiskelijoilla on musiikista oppiaineena. Siten voidaan mahdollistaa ajankohtaisen ja toivotunlaisen musiikkikasvatuksen tarjoaminen opiskelijoille, eikä se päädy oppiaineeksi, jota pidetään epämielenkiintoisena ja vähiten merkityksellisenä. (Burgess, 2001, s. 3).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä lukiolaisilla on musiikin opetuksesta ja millaisen opetuksen he kokisivat ihanteelliseksi. Musiikin opetusta lukiossa ohjaa valtakunnalliset lukion opetussuunnitelmien perusteet, joka määrittävät oppiaineen sisällöt ja tavoitteet, sekä millaisia toimintatapoja käytetään ja miten arviointi toteutetaan. Näiden pohjalta opettajat suunnittelevat ja toteuttavat käytännössä musiikin opetusta. Tässä kontekstissa on perusteltua selvittää lukiolaisten käsityksiä musiikin opetuksesta suhteessa nykyisiin lukion opetussuunnitelmien perusteisiin (LOPS, 2015). Koen myös mielekkääksi peilata opiskelijoiden käsityksiä näihin opetussuunnitelmien perusteisiin nähdäkseni, miten ne vastaavat toisiaan.

Kokonaisuudessaan lukiolaisten käsityksiä tutkivia tutkimuksia on vähän. Tutkimus on myös erityisen ajankohtainen siitä syystä, että lukion opetussuunnitelmien perusteet uudistettiin

viime vuonna ja paikallinen opetussuunnitelmatyö on parhaillaan käynnissä. Uusi lukiolaki astui voimaan elokuussa 2019, joka johti myös lukion opetussuunnitelman perusteiden (LOPS 2019) uudistamiseen. Uudistuksen tavoitteet keskittyvät edistämään opiskelijan yksilöllistä hyvinvointia ja oppimisen tukemista. Tavoitteena on myös kehittää lukion toimintakulttuuria osallistavammaksi ja yhteisöllisemmäksi. Uuden LOPS:in mukainen opetus alkaa suunnitelmien mukaan elokuussa 2021. (OPH, 2019.) Valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan ei tällä kyseisellä tutkimuksella voi enää vaikuttaa, mutta uskon että tästä voi saada apua paikalliseen suunnittelutyöhön, sekä musiikin opettajien käytännön suunnitteluun.

2 Musiikin opetus koulussa

Musiikin opetusta suomalaisessa peruskoulussa sekä lukiossa ohjaa lukuisat eri tekijät. Päälimmäisenä vaikuttajana valtakunnallisella tasolla toimii kirjallinen etukäteen laadittu opetussuunnitelma, joka määrää mitä arvoja, tietoja ja taitoja oppilaan tulee oppia koulutuspolkunsa aikana. Suomalainen opetussuunnitelma tarjoaa myös opettajilleen autonomian opetuksensa suhteen. Sahlbergin (2015) mukaan suomalaisen opettajan autonomia on maailmanlaajuisesti tarkasteltuna hyvinkin ainutlaatuinen ilmiö ja sen arvioidaan olevan yksi syy miksi nimenomaan suomalaisessa koulutusjärjestelmässä lapset ja nuoret oppivat hyvin. Suomalaisen koulun menestyksen takana on mm. autonomian mahdollistama oikeudenmukaisuus ja yhteistyökykyisyys eikä kilpailu, standardointi ja yksityistäminen, jotka vastakohtaisesti dominoivat esimerkiksi Yhdysvaltojen koulutusjärjestelmää. (Sahlberg, 2015, s. 12–14.) Tässä suhteessa yksittäisellä opettajalla Suomessa on siis myös suuri vaikutus musiikin opetuksen sisältöihin, tavoitteisiin ja arvioinnin keinoihin.

2.1 Opetussuunnitelma

”Koulu ilman opetussuunnitelmaa ei ole koulu” (Autio, 2017, s. 7)

Suomalainen koulutusjärjestelmä perustuu yhdeksänvuotiseen yleissivistävään perusopetukseen ja sitä edeltävään esiopetukseen. Opiskelua on mahdollista jatkaa peruskoulun jälkeen toisen asteen opinnoilla lukioissa tai ammattikouluissa sekä sen myötä edelleen ammattikorkeakouluissa tai yliopistoissa. Suomessa perusopetus on maksutonta yleissivistävä koulutusta kaikille oppivelvollisille ja tämän oppimäärän suorittaminen tarkoittaa myös oppivelvollisuuden suorittamista. Kunta on velvollinen järjestämään perusopetuksen alueensa oppivelvollisuusikäisille lapsille, kun taas valtio osallistuu perusopetuksen kustannuksiin valtionosuuksilla. Käytännössä koulussa tapahtuva opetus järjestetään Valtioneuvoston päättämien valtakunnallisten tavoitteiden ja tuntijakojen sekä Opetushallituksen hyväksymien opetussuunnitelmien mukaan. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen, 2016, s. 43–44.) Opetuksesta sekä sen toteutumisesta Suomessa on säädetty useita eri lakeja ja asetuksia. (kts. esim. perusopetuslaki 628/1998 ja lukiolaki 714/2018)

Opetussuunnitelma on yksi keskeisimmistä koulunkäyntiä ohjaavista asiakirjoista. Pelkistetysti ajateltuna ne ovat laki- ja asetusasiakirjoja, jotka ohjaavat kouluorganisaatioissa tapahtuvaa

kasvatus- ja opetustyön arkea. Opetussuunnitelmat pitävät käytännössä sisällään koulunkäynnin tavoitteet, opittavat sisällöt sekä oppilaan arvioinnin perusteet (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 50). Opetussuunnitelma ei ole mielivaltaisesti koottu suunnitelma vaan on usein sidoksissa moniin yhteiskunnallisiin tekijöihin. Näitä ovat esimerkiksi aiemmat opetussuunnitelmat, kulttuuriperinne, oppiainejako, kielilainsäädäntö, opettajankoulutus ja jatkuvuus koulutusasteelta toiselle. (Jyrhämä ym., 2016, s. 44.) Voi ajatella, että lopulta opetussuunnitelmissa on vain kyse vanhemman sukupolven nuoremmalle sukupolvelle välitettävistä merkittäväksi koetuista arvoista, tiedoista ja taidoista (Autio, Hakala & Kujala, 2017, s. 9).

Opetussuunnitelman käsite on kuitenkin itsessään monitahoinen ja sitä käytetään moninaisin tavoin erilaisiin tarkoituksiin. Heimonen (2008) ajattelee käsitteen voivan viitata opetuksen sisältöön, vallitsevaan yhteiskuntajärjestelmään, oppimisen menetelmiin tai yleiseen merkityksen tavoitteluun (eng. *a realm of meaning*). Siihen on myös yhdistetty kasvatuksellisia arvoja. (Heimonen, 2008.) Jorgensen (2002) sen sijaan tarkastelee opetussuunnitelman käsitettä filosofisesta näkökulmasta, jossa ymmärretään sen monipuoliset merkitykset, niiden vaihtelevuus, riippuvuus ympäröivistä tekijöistä sekä niiden heikkoudet ja vahvuudet. Määritelmät vaihtelevat tilanteesta ja näkökulmasta riippuen eikä yksi määritelmä ole toista parempi vaan ne muodostavat keskenään keskusteleavan kudoksen, joka yhdessä auttaa opettajia ymmärtämään opetuksen tarkoitusta ja päämäärää. (Jorgensen, 2002, s. 48.)

Opetussuunnitelman tarkastelulla ja tutkimuksella on myös oma alueensa kasvatustieteellisen tutkimuksen kentällä. Autio ja kollegat (2017) avaavat opetussuunnitelmatutkimuksen olevan monitieteinen ja kansainvälinen pyrkimys ymmärtää kasvatuksen ja koulutuksen kokonaisuutta, joka voi auttaa kansallisia opetussuunnitelmauudistuksia, opetuksen suunnittelua sekä opettajia koulutuksen eri vaiheissa (Autio ym., 2017, s. 7). Autio (2017) selventää vielä, että opetussuunnitelmatutkimuksen keskeisin tarkoitus on tehdä kasvatuksesta ja koulutuksesta käytävää keskustelua monipuolisemmaksi sekä kyseenalaistavammaksi (Autio, 2017, s. 54). Suomalaisen opettajankoulutuksen tavoitteena ei ole kouluttaa opettajistaan vain jonkin tietyn opetussuunnitelman toimeenpanijoita. Opetussuunnitelmat uudistuvat tasaisin väliajoin, jolloin yksittäinen opettaja tulee kohtaamaan pitkän työuransa aikana useita opetussuunnitelman uudistuksia tai jopa merkittäviä yhteiskunnallisia muutoksia. Opetussuunnitelmatutkimus avaa opettajaksi opiskeleville sekä opettajille teoreettisen tukipylvään minkä kautta käsitellä monipuolista kasvatus- ja koulukeskustelua. (Autio ym., 2017, s. 9.)

2.1.1 Opetussuunnitelman tasot

Opetussuunnitelma voidaan määritellä eri tasojen kautta, joilla toimitaan. Esimerkiksi Lahdes (1977) on jaotellut opetussuunnitelman kolmeen eri tasoon:

1. Etukäteen laadittu opetussuunnitelma (kirjoitettu)
2. Toimenpiteet opetussuunnitelman toteuttamiseksi (toteutettu)
3. Oppilaiden kokemukset (koettu)

Samansuuntaista jaottelua on tehnyt myös Uusikylä ja Kansanen (1988). Opetussuunnitelman ensimmäistä tasoa edustaa Opetushallituksen julkaisemat kirjalliset opetussuunnitelmien perusteet. Nämä kirjoitetut asiakirjat toimivat pohjana paikallisessa suunnittelussa, niin kunnallisella kuin koulukohtaisella tasolla. Opetussuunnitelman toinen taso toteutuu opettajan käytännön opetuksen ja käytettyjen työtapojen kautta. (Lahdes, 1977, s. 19–20.) Uusikylä ja Kansanen (1988) sen sijaan kuvaavat tätä tasoa käsitteellä eletty opetussuunnitelma. Elettyä opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella esimerkiksi tutkimalla, miten se vastaa ennakoon laadittua kirjoitettua opetussuunnitelmaa tai oppimistulosten kautta. Kolmas taso eli koettu opetussuunnitelma edellyttää oppilaiden subjektiivisten kokemusten selvittämistä eikä sen tutkimiseen sovellu esimerkiksi opetuksen observointi. (Lahdes, 1977, s. 19; Uusikylä & Kansanen, 1988, s. 5)

Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu, niin Lahdeksen kuin Uusikylän ja Kansanen määrittelemään koettuun opetussuunnitelman tasoon. Koettua opetussuunnitelmaa tutkitaan selvittämällä opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä lukion musiikin opetuksesta.

2.1.2 Opetussuunnitelman historiaa Suomessa

Suomalaisen opetussuunnitelman voi katsoa johtavan juurensa kahdesta länsimaisesta opetussuunnitelmaperinteestä, joista molemmat vaikuttavat suunnittelussa tänäkin päivänä. Saksalaisen kielialueen *Bildung*-perinteet korostavat suomalaisessa opetussuunnitelmassa opettajan kasvatuksellista autonomiaa, kun taas angloamerikkalainen *curriculum*-traditio pohjaa käyttäytymistieteelliseen asiantuntemukseen, josta kumpuaa opetussuunnitelman tavoitteet, keinot, toteutukset ja arvioinnin alueet. (Saari, Salmela & Vilkkilä, 2017, s. 61.) 1970-luvun peruskouluuudistuksen myötä peruskouluun ja lukioon syntyi uudenlainen opetussuunnitelmajärjestelmä, joka päivitetään noin kymmenen vuoden välein.

Saari, Salmela ja Vilkkilä (2017) avaavat suomalaisen opetussuunnitelman historiaa seuraavasti. Germaanisen *Bildung*-perinteen voi katsoa asettuneen suomalaiseen kasvatukseen 1800-luvulla. *Bildung*-ajattelussa opettaja nähdään autonomisena toimijana ja sivistyneenä ihannekansalaisena. Tässä traditiossa korostettiin yhteistä kansallista identiteettiä ja siinä oli vivahteita jopa kansallissosialistisesta ajattelusta, jonka tavoitteena nähtiin kansallisen ”tahdon” ja ”tietoisuuden” luominen. 1940-luvulla toisen maailmansodan päätyttyä *Bildung*-perinteet vaihtuivat vähitellen angloamerikkalaiseen käyttäytymistieteelliseen opetussuunnitelma-ajatteluun, jossa korostettiin rationaalista suunnitelmallisuutta, toteutusta ja arviointia. Tämä *curriculum*-perinne pohjautui mitattavaan, yhtenäiseen ja ennakoitavaan käyttäytymiseen. *Curriculum*-tradition mukainen opetussuunnitelma-ajattelu huipentui Suomessa 1960-luvun peruskoulu-uudistukseen. Siihen saakka toimineet kansa- ja oppikoulu korvautui yhtenäisellä peruskoululla. Vaikkakin suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa korostuukin käyttäytymistieteellinen *curriculum*-perinne, näkyy kasvatuksellisen *Bildung*-perinteen vaikutus suomalaisen opettajan tunnusomaisessa autonomisessa asemassa. (Saari, Salmela & Vilkkilä, 2017, s. 62–65.)

Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet uudistetaan Suomessa ajanmukaisiksi noin kymmenen vuoden välein. Uudistukset ovat pitäneet sisällään suuriakin muutoksia. Peruskoulu-uudistuksen jälkeiset laajamuotoiset ja sisällöltään erittäin kattavat opetussuunnitelmat otettiin käyttöön 1970-luvulla. 1980-luvulla käyttöönotetut ensimmäiset nykymuotoiset opetussuunnitelmat supistivat näitä kovinkin laajoja tavoitteita, mutta kurssikohtaiset sisällöt pysyivät vielä kattavina ja yksityiskohtaisina. 1990-luvun uudistus sen sijaan tiivisti runsaasti näitä kattavia kurssisisältöjä, sekä lisäsi yksittäisen opettajan, kouluorganisaation ja kunnan vastuuta opetuksesta, kun taas 2000-luvun alkupuolen uudistuksen yhteydessä opetettavia sisältöjä kirjattiin jälleen kattavammin suunnitelmaan. (LOPS, 1985, 1994, 2003; POPS, 1985, 1994, 2004.) Uudistuneiden tavoitteiden ja sisältöjen lisäksi opettajien suhtautuminen suunnitelmiin on myös kehittynyt. Autio ja kollegat muistelevat, että 1980- ja 1990-lukujen aikaiset opetusta ohjaavat asiakirjat lähinnä pölyttyivät kirjahyllyissä koskemattomina. Nykypäivään tultaessa on tapahtunut selkeä arvopohjan muutos, jossa opetussuunnitelman noudattaminen ei enää ole mielipidekysymys vaan normi opettajien keskuudessa. (Autio, Hakala & Kujala, 2017, s. 8.)

2.2 Lukion opetussuunnitelma 2015 (LOPS)

Lukiokoulutuksen tarkoitus määritellään lukiolaissa (714/2018) seuraavanlaisesti:

”Lukiokoulutuksen tarkoituksena on tukea opiskelijoiden kasvamista hyväksi, tasapainoiseksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille työelämän, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja, taitoja ja valmiuksia. Lisäksi koulutuksen tarkoituksena on antaa opiskelijoille valmiuksia elinikäiseen oppimiseen ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen.”
(Lukiolaki 714/2018 § 2.)

Tämän tutkimuksen teon aikana lukioissa tapahtuva opetus toteutetaan vuoden 2015 lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2015) eli LOPS:ssa kerrotaan lukiokoulutuksen tähtäävän yleissivistävään kasvuun ja yksilön oman identiteetin vahvistumiseen. Aiemmin opittuja tietoja ja taitoja syvennetään ja ilmiöt opitaan näkemään laajemmin. Opiskelija kehittää lukio-opintojen aikana omaa minäkuvaansa, ihmiskäsityksiä ja maailmankuvaansa kriittisen ajattelun kautta. Sivistys ja arvoperusta, sekä kulttuuri-perinnön ja kulttuuri-identiteetin vahvistaminen nähdään mahdollisuutena ja rikkautena, jota tulisi tukea läpi lukio-opintojen. Yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen kehittävät taitoja, jotka valmentavat elämään myös lukion jälkeen. (LOPS, 2015, s. 12.)

LOPS:n (2015) arvoperusta rakentuu sivistysperiaatteelle, jonka mukaan opiskelu ja oppiminen uudistavat yhteiskuntaa ja kulttuuria. Opetuksen perustana on ihmisoikeuksien ja elämän kunnioitus ja loukkaamattomuus, joista opiskelija muodostaa opintojensa aikana jäsentyneen käsityksen. Opetuksen tulee edistää myös ihmisten välistä tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, sekä korostaa opiskelijan osallisuutta, toimijuutta ja lukion yhteisöllisyyttä. Arvoperustaan kuuluu myös kestävän elämäntavan vaaliminen, ilmastonmuutoksen hillitseminen ja luonnon monimuotoisuuden säilyttäminen niin paikallisessa kuin globaalissa kontekstissa. Suunnitelmassa kuvataan opetuksen toteuttamisen eri osa-alueet, kuten opiskeluympäristöt- ja menetelmät sekä opintojen rakentuminen. Myös opiskelijan ohjaukseen liitetyt toimenpiteet luetellaan, jonka jälkeen syvennyttään oppiainekohtaisiin sisältöihin ja oppimistavoitteisiin, sekä arviointiin. (LOPS, 2015, s. 12–13.) Näiden alaisuudesta löytyy musiikin oppiaineen tehtävä, tavoitteet, sisällöt ja arvioinnin keinot, joita avaan seuraavassa alaluvussa tarkemmin.

2.2.1 Musiikki osana lukion opetussuunnitelman perusteita

Lukion opetussuunnitelmien perusteet musiikin oppiaineen osalta ovat kehittyneet valtavasti niiden 80-vuotisen historian aikana. Vuoden 1941 opetussuunnitelma eli asetus oppikoulujen lukusuunnitelmista (1941) on suppea, mutta musiikin opetusmetodeista voidaan todeta, että oppiaine *Laulu ja musiikki* oli tarkoitettu lähinnä virkistäväksi hetkeksi koulutöiden lomaan. Opetus painottui erityisesti laulamiseen sekä pienemmissä määrin säveltäpailuun ja musiikkitietoon. Ohjelmisto koostui lähinnä isänmaallisista lauluista, virsistä ja kansanlauluista, jotka koettiin esteettisesti ”oikeanlaisina”. (Asetus oppikoulujen lukusuunnitelmista sekä valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet, 1941.)

1970-luvun uudistuksen myötä oppikoulun nimi muuttui lukioksi ja kyseisen oppiaineen nimi tiivistyi *Musiikiksi*. Opetussuunnitelma (1977) muuttui entistä kattavammaksi ja siinä listattiin hyvinkin tarkasti oppiaineiden kurssisisällöt. Kursseilla käytävät sisällöt olivat hyvin perusteellisia ja yksityiskohtaisia, myös musiikin osalta. Opetussuunnitelmassa korostettiin oppilasta aktiivisena osallistujana ja toiminnan suunnittelijana, sekä integraation merkityksellisyyttä niin oppiaineiden välillä kuin myös tietyn oppiaineen sisällä. Esimerkiksi musiikin eri osa-alueet (kuuntelu, laulu, soitto, improvisointi ym.) tulisi integroida opetuksessa toisiinsa, eikä käydä yksittäin erillisinä osa-alueina. Musiikin kurseja oli neljä ja ne jakautuivat teemoittain seuraavasti: *Musiikki yhteiskunnassa*, *Musiikin tyylikausia*, *Uusi ja vanha musiikkikulttuuri* ja *Suomalainen musiikkikulttuuri*. Ohjelmisto painottui taidemusiikkiin, sekä suomalaiseen ja muunmaalaiseen kansanmusiikkiin ja populaarimusiikki jäi vain pieneksi osaksi opetusta. (Lukion opetussuunnitelmatoimikunta, 1977, s. 1172–1203.)

Lukion opetussuunnitelmien perusteet ovat ohjanneet ja määritelleet lukioiden opetusta vuodesta 1985 lähtien. Opetussuunnitelmaan (1985) kirjatut tavoitteet ja sisällöt on selkeästi suppeammat kuin edellisessä suunnitelmassa, mutta kurssikohtaiset sisällöt määritellään tarkasti joka tapauksessa. Musiikin kurssit oli nimetty seuraavasti: *Musiikki ja me*, *Musiikin aikakaudet*, *Suomen musiikki*, *Vanhat ja uudet musiikkikulttuurit*, *Musiikin lajien kehitys* ja *Taiteen tuntemus*. Ohjelmisto painottuu edelleen taide- ja kansanmusiikkiin, vaikkakin populaarimusiikki saa jo suurempaa sijaa. (LOPS, 1985, 384–389.) Vuoden 1994 LOPS -uudistus (1994) toi uusia tuuli opetuksen suunnitteluun, jolloin valtakunnallinen suunnitelma supistui määrittelemään opetukselle vain keskeiset sisällöt ja tavoitealueet. Vastuu opetuksen suunnittelusta painottui kunnille, kouluille, opettajille ja opiskelijoille. Pakollisia musiikin kurseja suunnitelmassa oli vain kaksi: *Musiikin työpaja* ja *Suomalaisena musiikin maailmassa*, joista on määritelty vain

hyvinkin yleisiä tavoitteita ja joiden sisällötkin vain suuntaa antavia. Musiikinopetuksen painotuksena on aktiivinen musisointi sekä monipuoliset työtavat ja tavoitteena lopulta opiskelijan taiteellisen yleissivistyksen, persoonan ja yhteistoiminnan kehittyminen. (LOPS, 1994, s. 101–102.) Seuraavan uudistuksen (2003) yhteydessä kurssien valtakunnalliset sisällöt haluttiin määrittellä taas hieman tarkemmin, mutta suurin vastuu suunnittelusta pysyi edelleen silti opettajan hallussa. Musiikin oppiaineen kasvatukselliset sisällöt ovat yhtenäisiä edellisen opetussuunnitelman kanssa, mutta kurssien sisältöjä sekä toteutustapoja on pyritty hieman tarkentamaan. (LOPS, 2003, s. 196–198.)

Tällä hetkellä lukion musiikin opetus toteutetaan vuoden 2015 LOPS:n mukaisesti. Musiikin oppiaineen yleisosion kuvauksessa todetaan, että musiikin opetuksen tehtävänä on lisätä opiskelijan musiikillista sivistystä, saada uusia musiikillisia kokemuksia, sekä oppia ymmärtämään musiikin monia eri ilmenemismuotoja ja merkityksiä. Opintojen aikana opiskelija oppii vahvistamaan itsetuntemustaan sekä kokonaisvaltaista hyvinvointiaan syventämällä omakohtaista musiikkisuhdettaan. Olennaista lukion musiikin opetuksessa on myös yhdessä musisoiminen ja yhdessä tekeminen, jotka vuorostaan vahvistavat opiskelijan sosiaalisia ja kommunikaatiotaitoja. Sisältöjen tulisi olla opiskelijoille mielekkäitä ja mahdollistaa musiikkisuhteen syventämistä aina elinikäiseksi saakka. (LOPS, 2015, s. 211.)

Musiikin opetuksen tavoitteista LOPS (2015) jatkaa, että opintojen tavoitteena on tiedostaa oman suhteensa musiikkiin ja oppia arvostamaan myös erilaisia käsityksiä musiikista. Musiikillista osaamista opiskelija kehittää laulamalla, soittamalla, säveltämällä ja kuuntelemalla, myös eri tyyleihin, musiikin lajeihin ja historiaan liittyvää osaamista syventäen. Kulttuurinen osaaminen ja monilukutaito kannustaa opiskelijaa tiedostamaan musiikin merkityksen omassa ja muissa kulttuureissa, sekä tulkitsemaan millaisia vaikutuksia äänellä ja musiikilla on mediassa. Lopuksi tavoitteissa peräänkuulutetaan oppimaan oppimisen taitoa, jolla opiskelija ottaa itse vastuun omasta oppimisestaan ja vuorovaikutuksestaan ryhmässä. (LOPS, 2015, s. 211–212.)

Arvioinnissa korostetaan ensisijaisesti myönteistä tukemista opiskelijan musiikillisen osaamisen kehityksessä. Opiskelijat saavat ja antavat itse monipuolisesti palautetta oppimisprosessista ja lopullinen arviointi kohdistuu koko musiikin opiskelun prosessiin ja etenkin siinä tapahtuneeseen kehitykseen. Arvioinnin kohdistuu opiskelijan musiikilliseen toimintaan koulussa, ei musikaalisuuteen. (LOPS, 2015, s. 212.) Musiikin oppiaineen arviointi koetaan yleisesti ottaen haasteelliseksi opettajien keskuudessa. Paananen (2011) toteaaakin, että musiikillisen osaamisen

numeroarviointiin liittyy kilpailun ja epäinformatiivisuuden lisäksi myös yhteismitallisuuden ongelma. Nykyään oppilaatkin arvottavat sanallista arviointia miltei yhtä korkealle kuin numeroarviointia. (Paananen, 2011, s. 410.) Musiikin arvioinnin toteuttaminen vaatii siis musiikin opettajilta monipuolisia keinoja ja sanallisen palautteen antamista sekä vastaanottamista.

Lukiossa on tällä hetkellä tarjolla kaksi pakollista musiikin kurssia: *Musiikki ja minä* (MU1) ja *Moniääninen Suomi* (MU2), sekä kaksi valtakunnallista syventävää kurssia: *Ovet auki musiikille* (MU3) ja *Musiikki viestii ja vaikuttaa* (MU4). (LOPS, 2015, s. 212–213.) Lukioilla on mahdollisuus myös koulukohtaisesti suunnitella ja tarjota muitakin syventäviä musiikin kursseja opiskelijoilleen valittavaksi. Edeltävässä LOPS:ssa (2003) oli vielä kolmas valtakunnallinen syventävä kurssi *Musiikkiprojekti* (MU5), joka on sittemmin poistunut kurssitarjottimelta, mutta molempiin jäljelle jääneisiin syventäviin kursseihin on lisätty projektinomainen toteutusmahdollisuus (LOPS, 2003, s. 198; LOPS, 2015, s. 213).

Musiikki ja minä (MU1) -kurssilla keskiössä on opiskelijan oman musiikillisen suhteen tarkastelu ja musiikillisen identiteetin kehittäminen. Kurssilla opitaan ymmärtämään omakohtaisen musiikkisuhteen kautta musiikin merkityksiä elämässä ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Musiikin ja käsitteistön tietämystä syvennetään käytännössä musisoimalla, soittaen ja laulaen. *Moniääninen Suomi* (MU2) -kurssi keskittyy sen sijaan suomalaiseen musiikkiin ja sen kulttuuriperimän osa-alueisiin. Opiskelija vahvistaa omaa suomalaista kulttuuri-identiteettiään kuunnellen ja musisoiden populaarimusiikin, taidemusiikin sekä perinнемusiikin ohjelmistoa. Kuuntelu- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen mainitaan myös yhdeksi kurssin tavoitteeksi. (LOPS, 2015, s. 212.)

Valtakunnalliset syventävät kurssit ovat opiskelijoiden vapaasti valittavissa olevia kursseja, joiden avulla syvennetään entisestään opiskelijan musiikin tuntemusta ja suhdetta. *Ovet auki musiikille* (MU3) -kurssilla pyritään ymmärtämään musiikin kulttuurisidonnaisuutta syventämällä tietämystä eri musiikkikulttuureista, sekä eri musiikinlajeista ja -tyyleistä. Tavoitteena on oppia näkemään musiikki suurempana kokonaisuutena. *Musiikki viestii ja vaikuttaa* (MU4) -kurssi keskittyy musiikin merkityksiin, vaikutusmahdollisuuksiin ja käyttötapoihin mediassa sekä muissa taidemuodoissa. (LOPS, 2015, s. 213.)

Musiikin osuus opetussuunnitelmissa sekä sen käytännön toteutuminen kohtaa nykyään myös haasteita (Anttila, 2010; Hebert & Heimonen, 2013). Suomi on hyvinvointivaltio ja hyvinvointivaltion tavoin se antaa huomattavaa valtiollista tukea musiikkikasvatukseen, joka heijastuu valtion väkilukuun nähden suurena määränä kansainvälisesti menestyneitä huippumuusikoita.

Kuitenkin käytännössä suomalainen sekä pohjoismaalainen musiikkikasvatus kärsii moniarvoisuudesta, erityisesti tarkastellessa tasa-arvoisen opetuksen tarjoamista sekä etnisten vähemmistöjen kulttuuristen perinteiden edistämisessä. (Hebert & Heimonen, 2013.) Myös Anttila (2010) huomaa ongelmia musiikin opetussuunnitelman käytänteissä. Musiikin opetus koetaan epämielenkiintoisena, sisällöltään suppeana ja poissulkevana sekä arviointi mielivaltaisena. Ongelma ei kuitenkaan painotu opetussuunnitelman alaisuuteen vaan sen käytännön toteutumiseen musiikin luokassa. (Anttila, 2010.)

2.2.2 Uusi lukiolaki ja opetussuunnitelman uudistus 2019

Uusi lukiolaki (714/2018) astui voimaan 1.8.2019 ja se päivitti vanhan lain (1998/629). Uutta lakia tukevat lukion opetussuunnitelmien perusteet uudistettiin vuonna 2019 ja niiden mukaan laaditut opetussuunnitelmat otetaan asteittain käyttöön lukio-opetuksessa syksyllä 2021. Siihen saakka noudatetaan nykyisiä opetussuunnitelmia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018.) Uudistus pyrkii siihen, että lukion opetus tukee opiskelijoiden hyvinvointia, sekä yksilöllisiä tarpeita että oppimista ja antaa nykyistä kattavampia jatko-opinto- ja työelämävalmiuksia (Opetushallitus, 2019). Uudistuksen myötä lukiossa on mahdollista opiskella entistä laajempia ja oppiainerajoja ylittäviä opintokokonaisuuksia ja lukiolaiset tutustutetaan lukioaikana jo korkeakoulutuksen eri aloihin (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019).

Opetushallitus kokoaa lukiouudistuksen tavoitteet kahdeksaan eri kategoriaan. Ensimmäisenä mainitaan lukiolaisten hyvinvoinnin edistäminen, opintojen mielekkyyden sekä opiskelijälähtöisyyden ja opiskelumotivaation vahvistaminen. Seuraavaksi uudistuksen tavoitteisiin on kirjattu koulutuksen laadun ja oppimistulosten vahvistaminen, monimuotoisemman toimintakulttuurin tarjoaminen, laaja-alaisempi oppiminen ja yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen. Lopuksi lukiokoulutuksen toivotaan sujuvoittavan entisestään jatko-opintoihin siirtymistä, sekä vastaavan aiempaa paremmin yhteiskunnallisiin osaamistarpeisiin kuten korkeakoulujen ja työelämän vaatimuksiin. (Uusi lukio 2021, Opetushallitus.)

”Musiikin opiskelu on kokonaisvaltainen musiikillinen oppimisprosessi, jossa on kyse kehoallisten, motoristen, kognitiivisten ja ilmaisutaitojen kehittämisestä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa” (LOPS, 2019, s. 339).

Musiikin oppiaineen muutokset ovat LOPS (2019) uudistuksessa huomattavat. Oppiaineen tehtävässä korostuu opiskelijan aktiivisen musiikillisen toiminnan ja osallisuuden edistäminen.

Opiskelijaa kannustetaan oman musiikkisuhteen luomiseen joka vuorollaan vahvistaa itsetuntemusta, kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä musiikillisen identiteetin luomista. Musiikin opetuksen kautta opiskelija oppii myös sellaisia tietoja ja taitoja, joita opiskelija voi hyödyntää jatko-opinnoissa ja tulevaisuuden työelämässä. (LOPS, 2019, s. 339.) Uudistettuun opetussuunnitelmaan on lisätty oppiainekohtaisesti myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, jotka puolestaan heijastelevat tämän uudistuksen tulevaisuuteen tähtäävää linjaa.

Laaja-alainen osaaminen musiikin opetussuunnitelmassa jaotellaan neljään eri osa-alueeseen. Musiikki on olemukseltaan yhdessä tekemistä ja luo siten oppiaineena mahdollisuuden kehittää omia **hyvinvointi-** ja **vuorovaikutustaitoja**. Monipuolinen musiikin opetus kehittää myös opiskelijoidensa **luovaa** ja **monitieteistä** ajattelua, kuten luovia ongelmanratkaisutaitoja. Musiikilla on myös kyky avartaa opiskelijan ajattelumailmoja, sisäistä katsetta ja auttaa kohtaamaan konflikteja, jolloin musiikin opetus kehittää **yhteiskunnallista** ja **globaalia** osaamista. Lopuksi laaja-alaisissa tavoitteissa on mainittu oman **kulttuuriperinnön** ymmärryksen syventämisen ja muiden maiden **kulttuureihin** perehtymisen yhtenä lukion musiikin opetuksen tehtävistä. (LOPS, 2019, s. 340.)

Musiikin oppiaineen tavoitteet on jaettu myöskin neljään osaan: *Musiikillinen monipuolisuus*, *Musiikillinen luova ajattelu*, *Musiikin ja musiikillinen vuorovaikutus* ja *Musiikin oppiminen ja demokratia*. Opiskelijan *Musiikillisen monipuolisuuden* tavoitteina luetellaan laulu-, soitto- ja kuuntelutaitojen kehitys, musiikin tyyliin ja historiaan perehtyminen sekä musiikkiteknologian mahdollisuuksien hyödyntäminen. *Luova ajattelu* sen sijaan kannustaa musiikillisen ilmaisun kokeiluihin, sekä luovan prosessin keskeneräisyyden sietoon. *Musiikin merkitys ja musiikillinen vuorovaikutus* -tavoite pitää sisällään kuulonhuollon toimenpiteet, sekä miten edistää hyvinvointia musiikin avulla ja käydä avointa keskustelua eri kulttuureista sekä musiikillisista kokemuksista. Tekijänoikeuksia koskevat kysymykset, yhteiskunnallisen vaikuttamisen musiikilliset mahdollisuudet sekä omien vahvuuksien tunnistaminen ja tavoitteellinen musiikillinen toiminta korostuu *Musiikin oppiminen ja demokratia* -tavoitteessa. (LOPS, 2019, s. 341)

Arviointiin ei ylläolevien päivitysten mukaisesti ole tullut muutoksia, vaan se on sanasta sanaan sama teksti kuin vuoden 2015 Lukion opetussuunnitelman perusteissa. Musiikin kurssitarjonta on sen sijaan muuttunut. Uuden LOPS:n (2019) pakolliset musiikin opinnot tulevat sisältämään kaksi kahden opintopisteen kurssia, jotka ovat nimeltään *Intro – kaikki soimaan* (MU1) ja *Syke – soiva ilmaisu* (MU2). Ensimmäinen kurssi (MU1) keskittyy kehittämään laulu- ja yhteis-
sisointitaitoja monipuolisen sekä innostavan ohjelmiston ja tehtävien avulla. Opiskelijoita tulisi

rohkaista luovaan tuottamiseen ja musiikillisen ilmaisun hyödyntämiseen, sekä tarjota musiikkiteknologian hyödyntämistä opinnoissa. Toisella kurssilla (MU2) korostuu suomalaiseen ja opiskelijoiden omiin musiikkikulttuureihin perehtyminen, sekä edelleen luovaan ajatteluun ja musiikilliseen ilmaisuun rohkaiseminen. (LOPS, 2019, s. 342.) Valtakunnalliset valinnaiset musiikin kurssit *Genre – globaali uteliaisuus* (MU3) ja *Demo – luovasti yhdessä* (MU4) perehtyvät erilaisiin musiikkityyleihin ja -lajeihin sekä musiikillisen prosessin opiskelijälähtöiseen suunnitteluun ja toteutukseen (LOPS, 2019, s. 343).

2.3 Muita musiikin opetukseen vaikuttavia tekijöitä

Vaikka lukion opetussuunnitelman perusteet määrittävätkin tavoitteet mitkä musiikin opetuksella lukiossa tulisi olla, mitä sisältöjä opetuksessa käytäisiin ja kuinka opiskelijoita tulisi arvioida, ei Suomessa toteutuva opetus silti ole standardoitua. Sitomaniemi-San (2017) kokoaa artikkelissaan opettajankoulutuksen historiaa Suomessa, etenkin tutkivan opettajuuden diskursseissa. 1970-luvun peruskoulu-uudistus, sekä samaan aikaan maisteritason koulutukseksi muuttanut opettajankoulutus määritti keskeisesti opettajuutta. Sen jälkeen suomalainen opettajankoulutus profiloitui tutkimusperustaiseksi koulutukseksi, jossa keskiössä on opettajan oma tutkijuus ja tieteellinen ajattelu. Koulutuksen visiona on autonominen opettaja, joka mahdollistaa koulun uudistumisen yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin ja joka tekee tieteelliseen tietoon pohjautuvia päätöksiä opetukseen liittyen sekä muodostaa omia kasvatuksellisia ja opetuksellisia näkemyksiä. (Sitomaniemi-San, 2017, s. 145–146.) Yksittäisellä musiikin opettajalla on siis suuri vaikutus siihen mitä hänen tunneillaan lopulta opiskellaan ja miten.

Suomalaisen opettajan autonomiaa ajatellaan kansainvälisesti verrattuna laajana (kts. Hakala, Maaranen & Riitaoja, 2017, s.186). Jo peruskoulu-uudistuksen alkuaikoina esimerkiksi Erkki Lahdes (1969) arvosti erityisesti tätä autonomiaa, sillä uskoi opettajien pääsevän samoihin tavoitteisiin käyttämällä kuitenkin erilaisia työtapoja, sisältöjä ja välineitä (Lahdes, 1969). Autonomia työssämme tuo mahdollisuuksien lisäksi myös paljon vastuuta. Jyrhämä ja kollegat (2016) näkevät autonomian suomalaisen koulun vahvuudeksi ja luottamuksen osoitukseksi opettajilleen. Suomalainen opettajan kykenee toimimaan riippumattomasti ja tekemään itsenäisiä ratkaisuja, kuitenkin loogisesti opetussuunnitelmaa tulkiten. Arviointi on opettajan autonomista toimintaa ja vaatii luottoa omaan ammattitaitoon. (Jyrhämä ym., 2016, s. 27, 35–36, 138.)

Sen lisäksi että yksittäisellä musiikin opettajalla on suuri vaikutus musiikin opetuksen toteutumisesta käytännössä, on mielestäni merkityksellistä ottaa huomioon modernin musiikkiteollisuuden ja populaarimusiikin vaikutus opetettaviin sisältöihin. Peruskoulu-uudistuksen myötä soittaminen tuli osaksi perusopetusta ja 1960-luvulta lähtien nuorison ”oma musiikki” eli populaarimusiikki saavutti nuorten keskuudessa suurta suosiota. Myös musiikin opetuksen sisällöt laajenivat yhä enemmän populaarimusiikin suuntaan ja opettajilta vaadittiin yhä vahvemmin valmiuksia opettaa ja sisällyttää opetukseen eri tyyllilajien musiikkia (Tikkanen & Väkevä, 2009, s. 287). Populaarimusiikilla onkin suhteellisen pitkä historia ja vankka asema pohjoismaisessa musiikkikasvatuksessa ja pohjoismaiden ajatellaankin olevan edistynein populaarimusiikin pedagogiikan alalla. Populaarimusiikki osana musiikkikasvatusta nähdään edustavan ikään kuin sellaista demokraattista ihannetta, jossa musiikki on kaikkien saavutettavissa. (Christophensen & Gullberg, 2017, s. 425–426.)

3 Nuori musiikin oppijana

Musiikilla on merkittävä rooli nuoren elämässä. Nuoret kokevat, että musiikkiharrastus kuuntelun, soittamisen tai luovan tuottamisen kautta täyttää omia emotionaalisia tarpeita, auttaa tyydyntymisen tunteeseen ja lievittää stressiä sekä henkistä painetta. (Campbell ym., 2007.) Musiikki voi toimia edistävänä tekijänä kehityksellisistä haasteista selviämiseen siirryttäessä lapsuudesta aikuisuuteen (North ym., 2000). Motivoituessaan tekemään jotain ihmisellä on jokin syy eli motiivi tekemisen aloittamiseksi. Sen voi sanoa olevan toiminnan perusta ja se voi muodostua sekä sisäisistä että ulkoisista tekijöistä. Tärkein motivaation lähde musiikkiharrastuksessa on musiikki itse ja sen herättämät tunteet eli henkilökohtainen kiinnostus musiikkia ja sen tekemistä kohtaan (Kosonen, 2010, s. 296–297). Musiikkikasvatus voidaan luokitella yhdeksi tunnekasvatuksen muodoksi, joka tuo elämään mielekkyyttä. Kuitenkaan kaikki oppilaat eivät koe sen olevan yhtä tärkeä kuin toiset oppiaineet. (Tossavainen & Juvonen, 2013; McPherson & Hendricks, 2010.) Yhtenä lähestymistapana musiikin opetuksen mielekkyyden lisäämisessä ja asenteiden parantamisessa on oppilaiden konsultointi. Oppilaat, jotka kokevat tulleen kuulluksi opetuksen suunnitteluprosessissa, sitoutuvat opiskeluunsa, saavat parempia oppimistuloksia ja ovat yleisesti tyytyväisempiä opiskeltavaan aineeseen. Myös opettajat kokevat tällöin työn enemmän mielekkääksi. (Kokotsaki, 2017; Wright, 2008.)

3.1 Musiikki nuoren elämässä

Tutkimusten mukaan nuoret kokevat musiikin merkitykselliseksi osaksi elämäänsä. Nuoret kuultavat sitä valtavasti ja se voi auttaa nuorta tunteiden hallinnassa ja mielialojen säätelyssä, oman identiteetin muodostamisessa sekä muuttuvien ihmissuhteiden käsittelyssä. (Campbell ym., 2007; North ym., 2000; Saarikallio, 2011; Selfhout, Branje, ter Bogt & Meeus, 2009; Sloboda & O'Neill, 2001.) Musiikin rooli ihmisen elämässä muuttuu merkittävästi lapsuudesta nuoruuteen siirryttäessä: lapsena aloitettu soittoharrastus voi saavuttaa uuden syvyyden tai lakata kokonaan, oman mielimusiikin kuuntelusta tulee osa jokapäiväistä elämää ja bändisoiton parissa tehdyt kokeilut ystävien kanssa luovat uusia sosiaalisia tilanteita. (Sinkkonen, 2010, s. 260–267.)

Nuoret kuuntelevat valtavan määrän musiikkia päivittäin. Liki kaksikymmentä vuotta sitten Roberts ja Christenson (2001) arvioivat artikkelissaan, että nuori kuuntelee musiikkia keskimäärin 3–4 tuntia päivässä ja yleisin kuunneltu musiikinlaji nuorten keskuudessa olisi populaarimusiikki. Tämäkin tuntimäärä on voinut vuosien saatossa kasvaa entisestään, sillä musiikki

on digitalisaation ja erilaisten suoratoistopalveluiden myötä saatavilla helpommin ja laajemmalle yleisölle. Musiikkia kuunnellaan Roberts ja Christensonin mukaan kolmesta eri syystä: musiikki auttaa tunteiden säätelyssä, sanoitusten sisällöt koetaan merkityksellisiksi ja se vahvistaa sosiaalisia kanssakäymisiä. (Roberts & Christenson, 2001, s. 395–402.) Nuorten musiikin kuuntelun ja tunnesäätelyn yhteys on noteerattu myös muissa tutkimuksissa (kts. Saarikallio, 2007; Sinkkonen, 2010). Tunteiden käsittelyn ja tunnesäätelyn lisäksi nuoret kertovat kuuntelevansa musiikkia ajankuluksi, tylsyyden lievittämiseen, henkisen paineen purkamiseen ja saadakseen mielensä pois huolista (North ym., 2000).

Nuoret kuuntelevat pääasiassa populaarimusiikkia, kuten Roberts ja Christenson (2001) totesivat tekstissään. On kuitenkin huomioitava, että populaarimusiikin kirjoon lukeutuu valtavasti erilaisia musiikkityylejä ja eri musiikit vaikuttavat kuulijoihinsa eri tavoin. Toiselle kuuntelijalle aggressiivinen rap-musiikki voi yllyttää toimimaan aggressiivisesti, kun taas toista se voi rauhoittaa. Etenkin hevimusiikin ja rap-musiikin kuuntelijat arvostavat musiikkikappaleissa erityisesti sanoituksia verrattuna muihin populaarimusiikin tyylilajeihin. Nuoren musiikkivaltioihin voi siis vaikuttaa niin kappaleen tunnelma ja sanoitukset, kuten myös kuuntelijan sukupuoli, etnisyys, perhetausta ja ympäröivä yhteiskunta. (Roberts & Christenson, 2001, s. 395–402.)

Yhtenä merkittävänä kehitystehtävänä nuoruudessa on itsenäistyminen ja sen seurauksena nuoren sosiaaliset suhteet kokevat muutoksia. Vanhemmista ja lapsuudenperheestä irtaannutaan ja aikaa vietetään enenevässä määrin ystävien seurassa. Nuoruuteen siirtyessä lapset katsovat vähemmän televisiota: ajanviete, jota yleensä tehdään perheen kanssa. Sen sijaan nuoret viettävät enemmän aikaansa kavereiden kanssa musiikkia kuunnellen. (Campbell ym., 2007, s. 221.) Musiikilla on nuorten keskuudessa yhdistävä voima. Samanlaiset musiikkimieltymykset lisäävät nuorten välille yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tällaiset nuoret jakavat keskenään samanlaisia arvoja ja ajatuksia musiikista, mutta myöskin ympäröivästä maailmasta. (Leppänen, 2007, s. 275–277.) Nuorisomusiikki voi siis yhdistää yksilöitä, mutta myös jakaa nuoria musiikinharastajia pienempiin alaryhmiin perustuen omiin spesifeihin mielimusiikkeihin ja -artisteihin (Järasto & Sinervo, 1999, s. 182–183).

Musiikilla on tutkitusti vaikutuksia lasten ja nuorten kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Aktiivinen musiikin harrastaminen voi edistää avaruudellista hahmottamista, joka on osa kognitiivista kehitystä sekä tukea kielellistä kehitystä. Tämän lisäksi sitoutuminen musiikkiharrastukseen kehittää itsetuntoa, vahvistaa minäpystyvyyttä sekä tavoitteellisuutta, joka puolestaan syventää

opiskelumotivaatiota esimerkiksi koulussa. (Hallam, 2010, s. 281–282.) Soittoharrastus luo soittajalleen onnistumisen kokemuksia ja itsevarmuutta sekä edistää vuorovaikutustaitoja, mutta voi johtaa myös turhautumiseen, jos tavoitteita ei saavuteta (Tolfree & Hallam, 2007). Musiikin harrastaminen vertaisryhmässä syventää musiikillista tietämystä ja ymmärrystä, sekä kehittää sosiaalisia taitoja. Nuoret kokevat musiikin myös auttavan oman identiteetin ja ryhmäidentiteetin rakennuksessa ja kehityksessä, tarjoamalla monipuolisia keinoja itsetuntemuksen parantamiseen ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen. (Kokotsaki & Hallam, 2007; Tarrant, North & Hargreaves, 2002.)

3.2 Motivaatio musiikin opiskeluun koulussa

Motivaation käsitettä käytetään arkikielessä usein toiminnan perusteena. Motivaatio on voima, joka ohjaa, suuntaa ja ylläpitää ihmisen toimintaa (Tynjälä, 1999, s. 98.) Yksilön voi sanoa olevan motivoitunut silloin, kun hänellä on intentio eli hän tavoittelee toiminnallaan päämäärää. Intentioon kuuluu toive tulokseen tai päämäärään pääsemisestä sekä keinot, jolla se saavutetaan. (Byman, 2002, s. 26.) Intentionaalinen toiminta voi olla autonomista eli itsemääriteltä tai kontrolloitua. Itsemääritelty toiminta on lähtöisin yksilöstä itsestään, kun taas kontrolloitu toiminta on muiden ihmisten tai tilanteen kautta eli ulkoisesti säädeltyä. (Deci & Ryan, 1994.)

Yksi tutkituimmista motivaatioteorioista on Decin ja Ryanin (1985) itseohjautuvuusteoria (engl. *self-determination theory*). Teorian lähtökohtana on ajatus siitä, että ihminen pyrkii luonnostaan motivoitumaan itseohjautuvasti sekä asettamaan itselleen tavoitteita. Itseohjautuvuusteoriassa ihmisen psykologisia perustarpeita ovat *autonomia* eli kokemus vapaudesta, *kompetenssi* eli kokemus osaamisesta ja ihmissuhteet eli *yhteenkuuluvuuden* kokemus. Näiden sisäisten tarpeiden tyydyttäminen vaikuttaa merkittävästi yksilön yleiseen hyvinvointiin ja onnellisuuden tunteeseen. (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000.) Itseohjautuvuusteorian ydinajatuksen voi tiivistää seuraavanlaisesti: Kun ihminen saa valita itse tavoitteensa (*autonomia*), hän kykenee saavuttamaan sen (*kompetenssi*), ja tavoitteen saavutettuaan hän pääsee osaksi haluaamaansa ryhmää tai saa arvostusta siltä (*yhteenkuuluvuus*). (Malmberg & Little, 2002, s. 129.) Sosiaalinen ympäristö on teorian mukaan merkityksellinen tekijä yksilön henkilökohtaisessa kehityksessä ja psykologisessa kasvussa. Se on merkittävässä roolissa siinä, mihin kukin lopulta motivoituu. (Deci & Ryan, 1985.)

Teoria keskittyy lajittelemaan erilaisia motivaatiotyypppejä, joista keskeisimmät ovat ulkoinen ja sisäinen motivaatio. Kun halu oppia, sekä tiedonhankinta ja aktiivinen toiminta itsessään

kumpuaa ihmisestä itsestään voi hänen sanoa olevan sisäisesti motivoitunut. Tällainen käyttäytyminen tapahtuu käyttäytymisen vuoksi eli siitä ilosta ja tyydytyksestä, jonka toiminta itsessään tarjoaa. Sisäisesti motivoitunut ihminen toimii omasta vapaasta tahdostaan: ei siksi, että odottaa toiminnastaan jonkun ulkopuolisen suomaan palkintoa tai että kokisi jonkin pakotteen uhkaavan häntä. Sisäinen motivaatio perustuu Decin ja Ryanin itseohjautuvuusteoriassa itsemääräämisen kokemukseen (*autonomia*) ja kyvykkyyden kokemuksen tarpeeseen (*kompetenssi*). Koulussa tällainen motivaatio oppiainetta kohtaan voi ilmetä oppiaineesta pitämisenä ja kiinnostuksena toteuttaa sitä myös koulun ulkopuolella, kuten esim. itsenäisenä soittoharjoitteluna. (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000.)

Ulkoinen motivaatio perustuu sen sijaan muiden jakamien palkintojen, hyväksynnän ja maineen tai aineellisten palkkioiden tavoitteluun. Kouluissa tällainen ulkoinen motivaation lähde voi olla esimerkiksi oppiaineesta tai kokeesta saatu arvosana. Yleensä arvotetaan, että sisäinen motivaatio on parempi, mutta taitavasti käytetty ulkoinen motivointi voi johtaa myös suotuisiin tuloksiin. Käytännön opetustyössä on myös päivänselvää, ettei kaikki oppiminen voi perustua sisäiselle motivaatiolle. Taitava opettaja osaa motivoida oppilaita suostuttelemalla eli yhteisen keskustelun ja argumentoinnin kautta oppilaiden suhtautuminen opiskeltaviin asioihin voi muuttua myönteisemmäksi. Silloin siirrytään sisäistyneen motivaation suuntaan: Deci ja Ryan kutsuvat tätä prosessia teoriassaan sisäisen ja ulkoisen motivaation jatkumoksi. Kuitenkin nykyisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen tuottaa lopulta itse oman motivaationsa, eikä opettaja tai muiden ulkoisten tekijöiden vaikutus voi motivoida oppilasta oppimaan. (Byman, 2002, s. 31–32, 37.)

Motivoitunut opiskelija on sitoutunut oppimiseen, hän pyrkii ymmärtämään sekä sisäistämään opittavan asian ja suhtautuu aktiivisesti, innostuneesti ja optimistisesti opiskeluunsa. Halu kehittää tietoja ja taitoja sekä saavuttaa positiivisia oppimistuloksia on vahvasti läsnä. Motivoitumaton opiskelija on sen sijaan passiivinen, ei innostu oppimastaan ja saattaa luovuttaa helpommin kohdatessaan esteitä oppimisessaan. (Anttila, 2004, s. 71.) Wigfieldin, Ecclesin ja Rodriguezin (1998) mukaan kiinnostus on merkittävä motivaatiota lisäävä tekijä, joten on siis tärkeää, että oppilaat ovat kiinnostuneita koulussa opetettavista aiheista (Wigfield, Eccles & Rodriguez, 1998, s. 77).

Musiikkiharrastuksen aloittamisen ja ylläpitämisen tärkeimpänä kriteerinä pidetään yleisesti sitä, että yksilöllä on lähtökohtainen kiinnostus itse musiikkia ja musiikin tekemistä kohtaan.

Pelkät palkkiot ja ulkoiset motiivit, kuten arvosanat ja tunnustukset, eivät osoitetusti ole riittävän motivoivia tekijöitä ylläpitämään musiikkiharrastusta. On siis perusteltua, että Suomessa peruskoulussa ja lukiossa musiikin oppiaine keskittyy ensisijaisesti musiikillisen tiedon ja taituruuden opettamisen sijasta enemmän siihen, että oppilaat oppisivat käyttämään musiikkia virikkeellisesti vapaa-ajassa sekä oppisivat keinoja, joilla saada musiikista mielihyvää ja iloa. (Kosonen, 2010, s. 295–297.)

3.3 Opiskelijan osallisuus musiikin tunnilla

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on selvittää käsityksiä ihanteellisesta musiikin opetuksesta nimenomaan lukiolaisten näkökulmasta. Oli siis luontevaa perehtyä *pupil voice* -tutkimussuuntaukseen, jonka keskiössä on oppilaiden konsultointi (engl. *consultation*) opetusta suunnitella ja sen toteutuksessa. Tutkimussuuntaus tarkastelee konsultoinnin käsitettä yhtenä osallisuuden ilmenemismuotona (Rudduck & Flutter, 2004, s. 11). *Pupil voice* -tutkimussuuntaus on pysynyt tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä vahvasti mukana. Kuitenkin tutkimuksen loppuvaiheessa havaitsin tutkimustuloksista selkeän yhteyden myös toimijuuden käsitteeseen. Haluan korostaa, ettei toimijuuden käsite ole kulkenut tutkimusprosessissa mukana. Sillä oli kuitenkin huomattava yhteys tutkimustuloksiin ja koin merkitykselliseksi sisällyttää sen pohdintaan.

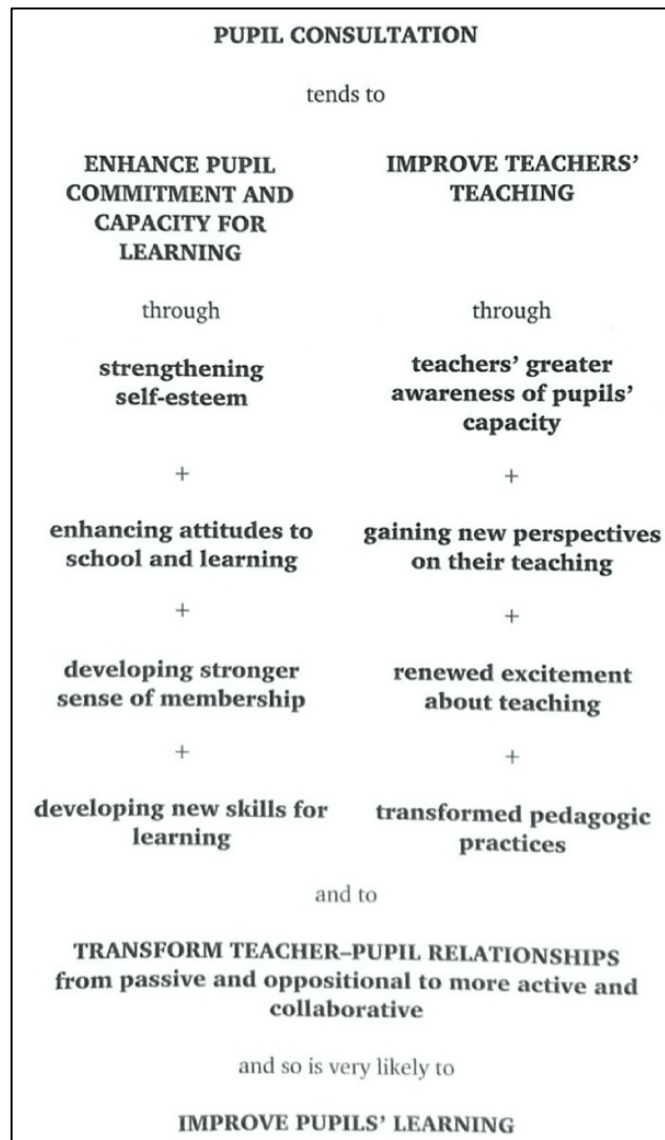
3.3.1 Pupil voice -tutkimus

Jean Rudduck (1999) on tehnyt urauurtavaa työtä verrattain nuoren tutkimussuuntauksen parissa, jonka tutkimustarkoituksena on mahdollistaa yhteistyökykyisempi oppija-opettaja suhde. *Pupil voice* -tutkimus korostaa oppijan osallisuutta opetukseen, opetuksen olosuhteiden muovaamista ja asetettujen tavoitteiden kehittämistä. Päästämällä oppilaiden omat äänet (engl. *pupil / student voice*) kuuluviin voi opetussuunnitelma, sekä käytännön opetustyö vastata paremmin oppilaiden omia tavoitteita ja kiinnostuksenkohteita. (Flutter, 2010; Rudduck, 1999.) *Pupil voice* -tutkimus on verrattain marginaalinen tutkimussuuntaus eikä sitä esiinny tietojeni mukaan suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa, joten käytän tässä tutkimuksessa siitä englanninkielistä alkuperäisnimitystä.

Kuuntelemalla ja konsultoimalla oppilaita voidaan tehostaa niin oppimista, parantaa oppimisolosuhteita ja myös kehittää kouluja kokonaisuudessaan (Rudduck & McIntyre, 2007; kts. myös Rudduck, 1996; Rudduck & Flutter, 2004). Harkitusti toteutettu konsultointi vahvistaa

sekä oppilaan sitoutumista että valmiuksia opiskeluunsa seuraavien asioiden kautta: se vahvistaa itsetuntoa, parantaa asenteita koulua, opettajia ja omaa oppimista kohtaan. Oppilaat kokevat vahvempaa yhteisöllisyyden tunnetta sekä koulua että luokkaansa kohtaan. Se myös mahdollistaa uusien opiskelutaitojen kehityksen ja auttaa yksilöitä kehittymään tasavertaiseksi yhteiskunnan jäseniksi. (Rudduck & McIntyre, 2007, s. 151–152.) Erityisesti opettajat ovat kriittisessä roolissa oppilaiden konsultoinnissa ja sen tuomat vaikutukset näkyvät oppilaiden lisäksi myös opettajissa.

Oppilaiden konsultointi voi auttaa opettajia muodostamaan paremman kuvan oppilaidensa oppimisvalmiuksista. Tämän lisäksi opettajat oppivat itse tarkastelemaan omaa opettajuuttaan ja opetusmetodejaan, sekä kehittämään niitä entisestään. Kaiken tämän kautta opettajat voivat löytää jopa uuden innostuksen työtään kohtaan. Konsultoinnin myötä opettaja-oppilas -suhde muuttuu passiivisesta ja vastustavasta aktiivisemmaksi ja yhteistyökykyisemmäksi. Moleminpuolinen kunnioitus, luottamus ja vastuunjako sekä aktiivisesti osallistavat oppimismetodit ovat tärkeässä asemassa, kun halutaan luoda vuorovaikutuksellisempaa kouluyhteisöä. Oppilaiden konsultointi voi siis vaikuttaa positiivisesti niin oppilaisiin, opettajiin ja heidän vuorovaikutussuhteeseensa, kuin myös koko kouluyhteisöön parantamalla oppimista ja kasvatusta. (Rudduck & McIntyre, 2007, s. 152, 183.) Nämä vaikutukset on kuvattu myös pelkistetysti Rudduckin ja McIntyren kaaviossa viereisellä sivulla. (kuva 1)



Kuva 1. Rudduck & McIntyren (2007, s. 151) kaavio oppilaan konsultoinnin vaikutuksista oppilaaseen, opettajaan ja heidän väliseen suhteeseen.

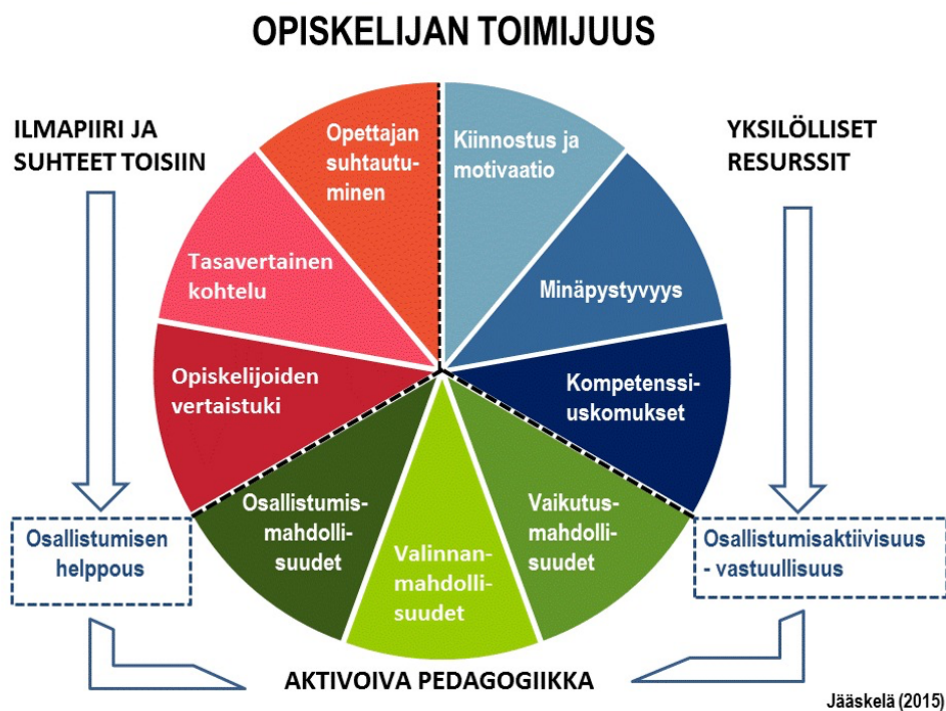
Pupil voice -tutkimussuuntauksen hyödyt on nähty myös musiikkikasvatuksen tutkimuksen kentällä. Osa oppilaista vieraantuu koulun musiikin opetuksesta etenkin peruskoulun jälkeen, sillä he kokevat musikaalisuuden vain luontaiseksi ominaisuudeksi, jota ei voi oppia. Tutkimukset ovat osoittaneet vieraantumisen tunteen vähenevän, kun oppilaat saavat oman äänensä kuuluviin musiikin opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. (Burnard & Björk, 2010; Spruce, 2015.) Spruce korostaa vielä, että oppilaita kuuntelemalla luodaan keskustelempia käsityksiä musiikkikasvatuksesta sekä voidaan edistää sosiaalista tasa-arvoa (Spruce, 2015, s. 299). Myös Kokotsaki (2017) huomasi tutkimuksessaan, että oppilaat jotka kokevat äänensä tulleen kuuluksi musiikin tuntien suunnittelussa saivat positiivisempia oppimistuloksia ja olivat kokonais-

valtaisesti tyytyväisempiä opetukseen sekä musiikkiin oppiaineena. Kokotsaki korostaa tutkimustuloksissaan, että musiikin opettajalla on kriittinen rooli oppilaiden aktiivisen musiikillisen toimijuuden tukemisessa. Opettaja voi vahvistaa oppilaidensa autonomian kokemusta ja osallisuutta tarjoamalla enemmän mahdollisuuksia omien valintojen tekemiseen ja mielipiteiden esittämiseen musiikin tunneilla. Tällöin vahvistuu myös oppilaan kokemus siitä, että on itse vastuussa omasta oppimisestaan. (Kokotsaki, 2017.)

3.3.2 Opiskelijan toimijuus

”Opiskelijan toimijuus on teoreettinen käsite, joka kuvaa opiskelijan ja hänen oppimisympäristönsä vastavuoroista suhdetta.” (Jääskelä, 2015a)

Toimijuuden ydinajatus kasvatuksessa ei ole uusi. Toimijuuden käsitettä on kuitenkin alettu käyttää kasvatustieteellisessä tutkimuksessa vasta viime vuosikymmenien aikana. Opiskelijan toimijuus voi ilmetä esimerkiksi yksilöllisinä kokemuksina siitä, millä tavoin opiskeluympäristö tarjoaa mahdollisuuksia tai rajoitteita aktiiviselle osallistumiselle ja vaikuttamiselle. Kasvatustieteiden dosentti Päivikki Jääskelä on kuvannut opiskelijan toimijuuden muodostumista laatimassaan ”Toimijuusleipä” -kuviossa alla (kuva 2).



Kuva 2. Toimijuusleipä (Jääskelä, 2015a)

Opiskelukontekstissa toimijuus rakentuu **yksilöllisistä resursseista** eli opiskelijan suhteesta omaan opiskeluunsa, **ilmapiiiristä ja suhteista toisiin** eli opiskeluympäristössä olevista vuorovaikutussuhteista, sekä **aktivoivan pedagogiikan menetelmistä** eli esim. opiskelijan mahdollisuuksista vaikuttaa omiin opintoihinsa. (Jääskelä, 2015a.) Rakentamalla vuorovaikutuksellisesti opettaja-oppilas-suhde, kehittämällä oppimisyhteisön yhteistyökykyisyyttä, sekä tarjoamalla tasavertainen ja aktiivista osallisuutta tukeva oppimisprosessi, voidaan saavuttaa korkeatasoista oppimista ja vahva toimijuuden kokemus (Jääskelä, 2015b).

Pupil voice ei ole yksinkertaisesti vain kommunikointia oppilaan ja opettajan välillä, jossa annetaan oppilaalle mahdollisuus mielipiteiden ja ideoiden esittämiseen. Sen rooli on sen sijaan paljon merkityksellisempi. *Pupil voice* antaa oppilaalle valtaa vaikuttaa muutokseen. Oikein toteutettuna se tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden tehdä päätöksiä siitä, mitä ja miten he oppivat ja kuinka heidän oppimistaan arvioidaan yhteistyössä opettajien kanssa. Toimijuus viittaa opiskelijan autonomian kokemukseen oppimisympäristössä. *Pupil voice* ja toimijuus ovat näin luontaisesti yhteydessä toisiinsa. Toimijuuden kautta oppilas osaa ottaa vastuuta omasta oppimisestaan ja ymmärtää oppimisympäristön tarjoamat mahdollisuudet. *Pupil voice* vuorostaan auttaa tuomaan nämä oppilaan sisäiset toimijuuden kokemukset osaksi koko oppimisyhteisöä samalla vahvistaen oppilaan aktiivista roolia omassa oppimisprosessissaan. (Department of Education AU, 2020.)

4 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tutkimus ja sen tavoitteena on kuvailla tutkittavaa ilmiötä sekä pyrkiä ymmärtämään sitä kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 157). Tieteellinen tutkimus pohjautuu sille ajatukselle, että tieto on kumulatiivinen eli uusi tieto rakentuu vanhalle pohjalle. Tutkimus on myös pyrittävä toteuttamaan niin, että sen tulokset ovat toistettavissa. On kuitenkin muistettava, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijan näkemykset ja kokemukset nousevat esiin ihmisyyttä ja ilmiöitä tutkiessa eikä täydellinen toisinnettavuus ole näin mahdollista. Tieteellisessä tutkimuksessa tulisi välttää subjektiivisia kannanottoja, mutta on lähtökohtaisesti selvää, että tutkija väistämättä peilaa tuloksia omaan käsityksiin luotettavasta tiedosta. (Metsämuuronen, 2011, s. 19–20.) Siitä syystä pyrin tässä luvussa avaamaan tutkimusprosessini lukijalle mahdollisimman selkeästi sekä perustelemalla tekemiäni valintoja.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaista olisi ihanteellinen musiikin opetus lukiossa lukiolaisen näkökulmasta. Tutkimuskohteeksi valitsin lukiolaiset henkilökohtaisen mielenkiinnon sekä opiskelijoiden iän ja jatkokouluttautumisvalintojen perusteella. Lukiolainen on tehnyt päätöksen hankkia itselleen peruskoulun päätyttyä yleissivistävän koulutuksen, jonka alaisuuteen kuuluu opetussuunnitelman mukaan myös taito- ja taideaineiden opiskelu. Tämän lisäksi heillä on valmiudet tuottaa kirjoitelman muodossa ajatuksia sekä pohdintoja omista käsityksistä ja kokemuksista. Lukiolaiset ovat myös aliedustettuina kasvatustieteellisen tutkimuksen kentällä. Tarkensin vielä tutkimuskohdetta opiskelijoihin, jotka suorittavat parhaillaan vuoden 2015 lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaista valtakunnallista pakollista musiikin kurssia, jolloin käsitykset musiikin opetuksesta lukiosta olisivat ajankohtaisia. Rajasin myös musiikin valinnaiskurssilaiset pois otannasta, sillä vastaukset saattavat vääristää tutkimustuloksia. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei ole pyrkimys tuottaa tilastollisesti yleistettävää tietoa vaan siinä pyritään antamaan teoreettisesti hyvä tulkinta jollekin ilmiölle, toiminnalle tai edistämään ymmärrystä niistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85).

Varsinainen tutkimuskysymykseni on:

Millaisia ovat lukion musiikin opetuksen ihanteelliset sisällöt, tavoitteet ja arvioinnin keinot lukiolaisen näkökulmasta?

Vastauksia tutkimuskysymykseeni etsin puolistrukturoidun kyselyn avulla, johon vastaajat tuottivat vastaukset sähköisesti avoimen kirjoitelman muodossa omaa pohdintaa käyttäen.

4.2 Laadullinen tutkimus

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on laaja käsite, joka käsittelee syväluotaavasti kaikkea tutkimusta ihmisyydestä. Se on tieteenalana kuin sateenvarjo, jonka alaisuuteen kuuluu useita hyvin erilaisia tutkimuksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 10). Ihmisen luonnetta ja käytöstä tutkiessa kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät eivät riitä vastaamaan niiden herättämiin kysymyksiin, vaan tarkkailun ja syväluotaavan keskustelun avulla löydetään keinoja ihmisen ja ihmisyyden tutkimukseen. Verrattaessa kvantitatiiviseen tutkimukseen kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on kriittinen. Se on järjestelmällistä tutkimusta, joka painottuu sanalliseen ja kuvalliseen vuorovaikutukseen vastauksia etsiessä. (Lichtman, 2013, s. 3–4.) Lichtman esittelee teoksessaan kymmenen tärkeää elementtiä laadullisessa tutkimuksessa, joista esille nousee: tutkimuksessa ihmisen käytöksen kuvailu, ymmärrys ja tulkinta, tutkimuksen holistisuus eli kokonaisvaltaisuus, tutkimusaineiston luonnollinen keruuympäristö sekä tutkimuksen monimuotoisuus (Lichtman, 2013, s. 17–28).

Denzin ja Lincoln (2011) määrittelevät laadullisen tutkimuksen alati kehittyväksi tutkimuskentäksi, jonka kuvainnollisilla ja materiaalisilla käytännöillä tuodaan maailmaa näkyväksi ja ymmärretyksi. Nämä käytännöt puolestaan muokkaavat maailmaa ja pyrkivät selittämään sitä erilaisten esitysten kautta: kenttämuistiinpanojen, haastattelujen, keskustelujen, valokuvien, äänitteiden ja muistioiden avulla. Tämä tarkoittaa sitä, että laadulliset tutkijat tutkivat asioita niiden luonnollisessa tilassa, yrittäen ymmärtää tai tulkita niitä ilmiöitä mitä ne luovat ja mitä käsityksiä ne ihmisissä herättää. (Denzin & Lincoln, 2011, s. 3) Yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat kysely, haastattelu, havainnointi ja erilaisista dokumenteista kerätty informaatio. Nämä menetelmät eivät kuitenkaan rajoitu pelkästään laadullisen tutkimuksen alle vaan niitä voidaan käyttää myös määrällistä tutkimusaineistoa kerätessä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 62.)

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni käsittelee nuorten käsityksiä ihanteellisesta musiikin opetuksesta ja -kurssitarjonnasta lukiossa. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty puolistrukturoidulla kyselyllä, johon osallistujat vastasivat sähköisesti avoimien kirjoitelmien muodossa. Vastauksia sain lopulta neljältäkymmeneltä lukio-opiskelijalta eri puolelta Suomea keväällä 2018 ja 2019. Analyysin toteutin temaattisen sisällönanalyysin keinoin. Seuraavaksi avaan tarkemmin tutkimuksen toteutusta ja aineiston analyysia.

5.1 Aineiston hankinta ja menetelmän valinta

Aineistonhankintamenetelmää valitessani pohdin sekä teemahaastattelua että puolistrukturoitua kyselyä vaihtoehtoina. Molemmat soveltuvat hyvin laadullisen tutkimuksen menetelmiksi, kun kohteena on ajattelun ja tietoisuuden sisällöt, eli tässä tapauksessa lukiolaisten käsitykset musiikin opetuksesta (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 35). Haastattelun ja kyselyn ydin on myös yksinkertainen: kun haluamme tietää mitä ihminen ajattelee, on järkevää kysyä häneltä (Tuomi & Sarajärvi, 2017, s. 62). Tavoitteenani oli kuitenkin kerätä demografisesti kattava aineisto, joten sähköisesti toteutettu aineistonkeruu kyselylomakkeen kautta oli hyvin ekologinen vaihtoehto. Valli ja Perkkilä (2018) luettelevat sähköisen kyselyn eduiksi niiden taloudellisuuden sekä lähestyttävyyden ja se myös vähentää tutkijan työtaakkaa (Valli & Perkkilä, 2018, s. 100).

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun kyselyn, johon vastaajat tuottivat apukysymysten avulla kirjoitelman omaa pohdintaa käyttäen. Perustelen valintaani tutkimukseni tavoitteen kautta, sillä tarkoitukseni oli selvittää lukiolaisten käsityksiä ja kokemuksia musiikin opetuksesta (Tuomi & Sarajärvi, 2017, s. 66). Sähköpostin kautta lähetetty kysely sen sijaan mahdollisti demografisesti kattavamman aineistonkeruun (Valli & Perkkilä, 2018, s. 100).

Laadullisen tutkimuksen pyrkimys ei ole saavuttaa tilastollisia yleistyksiä, vaan siinä pyritään mm. ymmärtämään ilmiöitä, kuvantamaan toimintoja ja tulkitsemaan tapahtumia. Täten on suotavaa, että tutkittavat tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta siitä. (Tuomi & Sarajärvi, 2017, s. 74.) Valitsin vastaajiksi lukion 1. luokan opiskelijoita, jotka käyvät parhaillaan tai ovat käyneet vastikään pakollisen valtakunnallisen Mu1 (Musiikki ja minä) tai Mu2 (Moniääninen Suomi) kurssin. Rajauksen tein siitä syystä, että vastaajilla olisi

ajankohtaista kokemusta lukion musiikin opetuksesta. Halusin vielä rajata otannasta pois musiikin valinnaiskurssilaiset, jolloin tutkimustulokset saattaisivat vääristyä positiivisesti valinnaisuuden periaatteella.

Löytääkseni halukkaita osallistumaan tutkimukseen päädyin ottamaan yhteyttä tuttuihin musiikin opettajiin, heidän tuttaviiinsa sekä kysymään halukkaita sosiaalisen median Facebookin alustalta suljetusta musiikkia opettavien opettajien ryhmästä. Sain lopulta hyväksyvät vastaukset yhdeltä tuttavaltani Pohjois-Suomesta sekä yhdeltä Facebookin kautta yhteyttä ottaneelta musiikin opettajalta Etelä-Suomesta. Nämä kaksi ryhmää tulivat suurilta asutuskeskittymiltä ja totesin otantani demografian parantuvan, jos saisin aineistoa vielä haja-asutusalueelta Pohjois-Suomesta. Otin suoraan yhteyttä erään pohjoisen haja-asutusalueen lukion musiikin opettajaan tutkimuksen tiimoilta ja sain myöntävän vastauksen tutkimukseen osallistumiseen. Kaikki opettajat teettivät kyselyn yhdelle musiikin opiskelijaryhmälleen keväällä 2018. Keräsin vielä lisäaineiston keväällä 2019 yhdeltä opettajalta tasoittaakseni vastausryhmien kokoja. Kokonaisuudessaan aineistoni koostuu neljästäkymmenestä (40) kirjoitelmasta.

Aineistonkeruu toteutettiin ensisijaisesti musiikin tunnin aikana, jolloin keruuta valvoi musiikin aineenopettaja. Kuitenkin joissakin tapauksissa opiskelijat saivat tehtävän kotiläksyksi, jolloin he tekivät sen vapaa-ajalla kotona. Olin opettajiin yhteydessä sähköpostin välityksellä. He saivat saatekirjeen, tutkimustiedotteen, kirjoitelmapohjan sekä herättelevän keskustelunaloituksen halutessaan tehtäväksi. Aineistonkeruu toteutettiin osana koulun normaalia toimintaa, joten tarvitsin suostumuksen vain opettajalta ja rehtorilta. Tutkimukseen osallistuminen oli kuitenkin yksittäiselle oppilaalle vapaaehtoista. Tällöin hän tuottaisi kirjoitelman muun luokan mukana, mutta vain oman opettajan käyttöön. Tämän lisäksi tarjosin musiikin opettajille mahdollisuutta herätellä opiskelijoiden ajatuksia ennen kirjoitelman kirjoittamista yhteisen keskustelunavauksen kautta. (Liite 1)

5.2 Puolistrukturoitu kysely aineistonkeruumenetelmänä

Kysely on laadultaan puolistrukturoitu ja se sisälsi pääasiassa avoimia kysymyksiä, jotta informanttien oma ääni olisi pääoassa (Tuomi & Sarajärvi, 2017, s. 109). Kysely oli siinä mielessä kuitenkin standardoitu, että kaikilta osallistujilta kysyttiin samat kysymykset samassa järjestyksessä (Hirsjärvi ym., 2010, s. 193–194). Kyselylomakkeen kysymysten laatimisessa ja muotoilemisessa on oltava erittäin huolellinen, sillä ne luovat perustan tutkimuksen onnistumiselle.

Jos vastaaja lukee kysymyksen eri tavalla, kuin miten tutkija on sen tarkoittanut, tulokset vääristyvät. (Valli, 2018, s. 81.) Tässä piilee myös kyselyn haasteet, sillä ei ole mahdollista kysyä tarkentavia kysymyksiä, kuten haastattelutilanteessa olisi voinut (Hirsjärvi ym., 2007, s. 195).

Kyselylomake (liite 2) koostui yhdestä pääkysymyksestä, sekä viidestä apukysymyksestä, jotka muodostin lukion opetussuunnitelman perusteiden teemojen mukaisesti. Pääkysymykseni oli:

Millainen olisi lukion musiikin kurssitarjonta?

Kun taas apukysymykset olivat:

Millaisia erilaisia kursseja olisi tarjolla?

Mitä eri sisältöjä kursseilla käytäisiin?

Millaisia toimintatapoja musiikin tunneilla käytettäisiin?

Miten arviointi toteutettaisiin?

Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys musiikin tunnilla

Näiden kysymysten lisäksi kyselyn alussa oli kartoitus vastaajan taustatiedoista: ikä, sukupuoli, koulu, tyypillisin musiikin numero ja oma musiikin harrastuneisuus. Taustakysymykset toimivat eräänlaisena lämmittelynä varsinaiseen aiheeseen, jolloin vastaaja pääsi vähitellen mukaan kyselyyn. Taustakysymykset voivat olla tutkimuksessa myös selittäviä muuttujia, eli tutkittavaa ominaisuutta voidaan tarkastella niiden suhteen. (Valli, 2018, s. 82.) Kuitenkaan tässä tutkimuksessa en käytä taustakysymyksien tuottamaa informaatiota osana tutkimustuloksia.

Sain kirjoitelmat sähköpostin välityksellä jokaiselta opiskelijalta. Poimin kirjoitelmat sähköpostiviesteistä, liitetiedostoista tai pilvipalvelun linkeistä leikkaa-liimaa toiminnolla tekstinkäsittelyohjelmaan. Valli ja Perkkilä (2018) muistuttavat, että sähköpostin kautta lähetetyillä vastauksilla on helppo varmistaa, ettei sama vastaaja vastaa useaan kertaan, mutta tällöin anonymiteetti ei toteudu tutkimusaineiston keruussa (Valli & Perkkilä, 2018, s. 100). Nimettömyys säilyy kuitenkin tutkimusraportoinnissa ja huolehdin siirtäessäni aineistoa tekstinkäsittelyohjelmaan, ettei tutkittavien nimet päädy aineistoon, kuten hyvät tutkimuskäytännöt edellyttää. Koodasin aineiston esitiedoista jokaiselle kirjoitelmalle tunnusteen käyttämällä kotikuntaa, sukupuolta, ikää ja musiikin numeron keskiarvoa. Esimerkiksi Lontoosta kotoisin oleva 25-vuotias mies, jonka musiikin keskiarvo on 8 koodautuisi aineistoon muodossa *Lontoo / M / 25 / 8*.

5.3 Sisällönanalyysi menetelmänä

Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, joka soveltuu monenlaiseseen tutkimukseen. Sen tavoitteena on luoda kokonaisvaltainen kuva tutkittavasta ilmiöstä, niin että sitä on helpompi tarkastella. Tutkimusaineisto, tässä tapauksessa kirjoitelma, analysoidaan järjestelmällisesti ja objektiivisesti, jolloin ilmiöstä muodostuu sanallinen ja selkeä kuvaus. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 78, 87.)

Sisällönanalyysi sopii menetelmänä myös aloitteleville tutkijoille, sillä se ei vaadi syvällistä teoreettista tietämystä. Menetelmän yksinkertaisuudessa piilee kuitenkin tutkijan vastuunkanto: pelkkä tekstin järjestelmällinen kategorisointi ei riitä tutkimustulokseksi vaan tutkittavasta aineistosta on kyettävä tekemään myös mielekkäitä johtopäätöksiä. Moni sisällönanalyysillä toteutettuja tutkimuksia kritisoidaan juuri siitä syystä, että tutkija on ollut vain tekevinään tutkimusta, jolloin tutkimus jää keskeneräiseksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87; 106–107.) Myös Salo (2015) kritisoi sisällönanalyysia verrattain samoista syistä. Aloittelevat tutkijat pitävät sisällönanalyysia helppona, monenlaisiin tutkimuksiin soveltuvana analyysimenetelmänä, jossa aineisto vain luokitellaan järjestelmällisesti ja tutkijan oma pohdinta sekä johtopäätökset jäävät toissijaiseksi. Tällöin tutkimustulokset jäävät pinnalliseksi ja tuloksena on sen sijaan vain aineiston luokittelua. (Salon, 2015, s. 166.)

Sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan analyysiin. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa tarkat analyysiyksiköt eivät ole ennalta määrättyjä, vaan nousevat aineistosta prosessin edetessä ja ohjaavat analyysia. Teorialähtöinen on sen sijaan perinteinen analyysimenetelmä, joka pohjaa vahvasti johonkin tiettyyn teoriaan tai malliin. Siinä analyysia ohjaa aikaisemman tiedon perusteella luotu kehys ja tehtävä tutkimus ikään kuin testaa aikaisempaa tietoa uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 81–83.)

Tämän tutkimuksen tarkoitukseen soveltui parhaiten aineistolähtöisen ja teorialähtöisen sisällönanalyysin väliin asettuva teoriaohjaava analyysi. Teoriaohjaavassa analyysissa edetään aineiston ehdoilla, mutta tarkastelun taustalla voidaan käyttää jo olemassa olevaa tutkimustietoa ja hyödyntää teoreettista viitekehystä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 81). Tässä tutkimuksessa fokus keskittyy selvittämään lukiolaisten käsityksiä musiikin opetuksesta, joten teoriaohjaava analyysi antaa siinä tapauksessa tilaa vastaajille ilmaista mielipiteensä aiheesta. Kuitenkin Suomessa lukiokoulutusta ohjaa valtakunnallisesti sitovat lukion opetussuunnitelmien perusteet, joten luonnollisesti sekä aineistonkeruuta että analyysivaihetta ohjaa lukion opetussuunnitelmien perusteiden ennalta määrittelemät käsitteet, kuten opetuksen sisältö ja arvioinnin keinot.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tiedonrakentuminen on abduktiivista tällaisessa menetelmässä eli aineisto ja teoria ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään ja täydentävät toisiaan koko prosessin ajan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 82). Seuraavaksi esittelen esimerkin kautta tämän tutkimuksen analyysiprosessin etenemistä vaihe vaiheelta.

5.4 Analyysin eteneminen

Tutkimusaineistoni koostuu kokonaisuudessaan neljästäkymmenestä (40) kirjoitelmasta. Siirrettyäni kirjoitelmat erilliseen tekstinkäsittelyohjelmaan luin ne huolellisesti muutamaan kertaan läpi saadakseni kokonaiskuvan aineistosta. Tämän jälkeen muunsin yksittäiset kirjoitelmat taulukoiksi, jolloin sain koodausvalmiin aineiston, jota oli luonteva käsitellä. Kuvaan analyysin etenemistä taulukoitujen esimerkkien avulla. Taulukoidut esimerkit kuvaavat vastaajien käsityksiä musiikin opetuksen arvioinnin toteuttamisesta.

Sisällönanalyysin vaiheet voi jaotella Milesin ja Hubermanin (1994) mallin mukaan karkeasti kolmeen osaan: aineiston *redusointi* eli pelkistäminen, aineiston *klusterointi* eli ryhmittely ja aineiston *abstrahointi* eli teoreettisten käsitteiden luominen. Aloitin aineiston *redusoinnista* eli pelkistämisestä, jossa aineistosta karsitaan pois kaikki tutkimukselle epäolennainen informaatio tiivistämällä ja pilkkomalla sitä osiin. Etsin kirjoitelmista kaikki arviointia kuvaavat alkuperäisilmaukset, jonka jälkeen muunsin ne pelkistettyyn muotoon ja listasin nämä pelkistetyt ilmaukset omaksi ryhmäksi omaan taulukkoon (taulukko 1). Tämä loi hyvän pohjan tulevalle klusterointivaiheelle. Pelkistämisessä on kiinnitettävä huomiota siihen, ettei sen aikana katoa tekstistä olennaista tietoa. Yhdestä alkuperäisilmauksesta voi myös löytyä useampia pelkistettyjä ilmauksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91–92.)

Taulukko 1. Esimerkki aineiston redusoinnista tutkimuskysymyksessä *Miten arviointi toteutettaisiin?*

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset (redusointi)
<p><i>"Arviointi olisi perus numeroarvostelu mutta voisi halutessaan saada suullisen rakentavan arvostelun."</i></p> <p><i>"Arviointi olisi jatkuvaa opettajan puolesta, voitaisiin toteuttaa vertaisarviointia jostain yhdessä tehdystä työstä, itsearviointia ja opettajan ja opiskelijan välinen arviointikeskustelu."</i></p>	<p>Numeroarvostelu</p> <p>Suullinen rakentava arvostelu</p> <p>Jatkuvaa arviointia</p> <p>Vertaisarviointi yhteisestä työstä</p> <p>Itsearviointi</p> <p>Arviointikeskustelu opettajan kanssa</p>
<p><i>"Arvioinnissa olisi hyvä ottaa musiikillisten taitojen lisäksi huomioon aktiivisuus ja innostuneisuus, vaikkei olisikaan välttämättä niin lahjakas"</i></p> <p><i>"Arviointi olisi mielestäni oikeudenmukaista tehdä niin, että se ei riippuisi niin paljon musiikillisista taidoista, vaan yrittäminen olisi kaikkein tärkeintä."</i></p>	<p>Musiikilliset taidot</p> <p>Aktiivisuus</p> <p>Innostuneisuus</p> <p>Yrittäminen</p> <p>Musiikillisella lahjakkuudella tai taidoilla ei painoarvoa arvioinnissa</p>
<p><i>"Arvioinnissa voisi ottaa huomioon aktiivisuuden tunnilla ja sen, miten on yrittänyt oppia uutta ja rohkeuden kokeilla esimerkiksi soittaa uusia soittimia. Voisi olla mukana myös jokin yksi arvioitava työ. Esimerkiksi essee"</i></p>	<p>Arviointi tuntiaktiivisuus huomioon ottaen</p> <p>Yrittää oppia uutta</p> <p>Rohkeus kokeilla uutta</p> <p>Arvioitava työ (essee)</p>
<p><i>"Ei kirjallista koetta. Omassa koulussani käytössä ollut bändikoe on hyvä arvioinnin muoto. Myös jonkinlainen essee on hyvä"</i></p> <p><i>"Arviointi voisi koostua esseestä ja jonkunlaisesta bändikokeesta."</i></p>	<p>Ei kirjallista koetta</p> <p>Arviointi bändikokeella</p> <p>Essee arvioinnissa</p> <p>Bändikoe</p>

Redusointivaiheessa huomasin jo, että vaikka aineisto oli muodoltaan avoin kirjoitelma, olivat vastaajat vastanneet kyselylomakkeessa esitettyihin kysymyksiin keskimäärin aina samassa järjestyksessä. Tämä helpotti analyysiprosessia huomattavasti ja näytti puolistrukturoidun kyselylomakkeen edut.

Pelkistämisen jälkeen aineisto *klusteroidaan* eli ryhmitellään. Tässä vaiheessa pelkistetyt ilmaukset käydään tarkasti läpi ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia. Samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset ryhmitellään ja yhdistetään luokiksi, joista muodostetaan alaluokat. Alaluokat nimetään ryhmän sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tässä vaiheessa analyysia aineisto suppenee entisestään ja tavoitteena on muodostaa tutkittavaan ilmiöön liittyviä laajempia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 92–93.) Kuten aiemmin totesin, luokittelin jo redusoinnin yhteydessä samankaltaisia ilmauksia allekkain. Klusterointivaiheessa poimin nämä samankaltaiset ryhmät erilliseen taulukkoon ja määritin jokaiselle ryhmälle sisältöä kuvaavan käsitteen (taulukko 2).

Taulukko 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista tutkimuskysymyksessä *Miten arviointi toteutettaisiin?*

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat (klusterointi)
Numeroarvostelu Itsearviointi Vertaisarviointi yhteisestä työstä Suullinen rakentava arvostelu Arviointikeskustelu opettajan kanssa	Numeroarviointi Itsearviointi Vertaisarviointi Suullinen palaute
Arvioitava työ (essee) Essee arvioinnissa Ei kirjallista koetta	Kirjallinen tuotos
Musiikilliset taidot Musiikillisella lahjakkuudella tai taidoilla ei painoarvoa arvioinnissa Arviointi bändikokeella Bändikoe	Musiikilliset taidot Bändikoe
Jatkuvaa arviointia Aktiivisuus Innostuneisuus Arviointi tuntiaktiivisuus huomioon ottaen Yrittää oppia uutta	Tuntiaktiivisuus Yrittäminen Suhtautuminen oppimisprosessiin

Aineiston klusteroinnin jälkeen on vuorossa aineiston *abstrahointi* eli käsitteellistäminen, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto ja näin valikoidun tiedon avulla muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Klusterointi itsessään on jo osa abstrahointiprosessia. Teoreettiset käsitteet muodostetaan yhdistämällä alaluokkia yläluokiksi ja siitä edelleen pääluokiksi. Pääluokkia yhdistämällä päästään lopulliseen luokkaan, joka on yhteydessä tutkimustehtävään. Abstrahointia jatketaan vain niin pitkään kuin se on aineiston kannalta mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 92–93.) Analyysin edetessä huomasin, että arviointia koskevat ilmaukset muodostivat kaksi pääluokkaa eli teemaa. Ensimmäinen pääluokka vastasi kysymykseen ”Miten arvioidaan” eli millä keinoilla arviointi välitetään opiskelijalle. Nimesin pääluokan käsitteellä *arvioinnin välitys* ja se muodostui yläluokista *yhtenäiset arviointimenetelmät* ja *vuorovaikutukselliset arviointimenetelmät*. (taulukko 3)

Taulukko 3. Esimerkki aineiston abstrahoinnista arvioinnin välittämisessä.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Numeroarviointi	Yhtenäiset arviointimenetelmät	Arvioinnin välitys (Miten arvioidaan)
Itsearviointi	Vuorovaikutukselliset arviointimenetelmät	
Vertaisarviointi		
Suullinen palaute		

Toinen pääluokka vastasi kysymykseen ”Mitä arvioidaan” eli mikä on arvioinnin kohteena. Pääluokka muodostui yläluokista *musiikilliseen tietoon kohdistuva arviointi*, *musiikilliseen toimintaan kohdistuva arviointi* ja *tuntiaktiivisuuteen perustuva arviointi*. Nimesin pääluokan käsitteellä *arvioinnin kohde*. (taulukko 4)

Taulukko 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnista arvioinnin kohteessa.

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Kirjallinen tuotos	Musiikilliseen tietoon kohdistuva arviointi	Arvioinnin kohde (Mitä arvioidaan)
Musiikilliset taidot Bändikoe	Musiikilliseen toimintaan kohdistuva arviointi	
Tuntiaktiivisuus Yrittäminen Suhtautuminen oppimisprosessiin	Tuntiaktiivisuuteen perustuva arviointi	

Analyysini eteni edellä kuvaamallani tavalla sisällönanalyysin menetelmiä käyttäen. Esimerkit koskivat vastaajien ilmaisuja, jotka liittyivät arviointiin. Tutkimusaineistossa oli myös muita ilmaisuja opetussuunnitelman perusteiden määrittelemiin teemoihin liittyen, kuten musiikin tuntien sisällöt ja toimintatavat, jotka analysoin samoja menetelmiä käyttäen. Tämän lisäksi aineistosta muodostui myös uusia teemoja, joita en ollut määritellyt etukäteen. Tutkimustulosten raportoinnissa esittelen nämä teemat, sekä tuon esille kuhunkin teemaan liittyviä, tutkimustulosten kannalta keskeisiä aineistositaatteja.

6 Nuorten käsityksiä lukion musiikin opetuksesta

Tässä luvussa esittelen keskeisiä tutkimustuloksia aineistostani ja pyrin niiden kautta etsimään vastauksia luvussa 4 asettamaani tutkimuskysymykseen. Esitän tutkimustulokset luvussa 5 esitellyjen teemojen mukaisesti eli lukion musiikin opetuksen kurssitarjonnan, sisällön, toimintatapojen ja arvioinnin keinojen mukaisesti. Kyselylomakkeessa ei kysytty suoraan musiikin opetuksen tavoitteita, mutta ne nousivat aineistosta luonnollisesti omaksi osa-alueeksi, joten lisäsin sen yhdeksi teemaksi. Täydennän tutkimustulosten esittelyä aineistositaateilla, jotka havainnollistavat selkeästi vastaajien mielteitä kyseisestä aiheesta. Aloitan esittelemällä saamaani kokonaiskuvaa lukio-opiskelijoiden käsityksistä musiikin opetuksen ihanteellisesta kurssitarjonnasta, jonka jälkeen syvennyn käsittelemään teemoja liittyen musiikin opetuksen sisältöihin, toimintatapoihin ja arviointiin.

6.1 Kurssitarjonta

Tällä hetkellä lukion opetussuunnitelmien perusteiden mukaisesti lukio-opiskelija käy kaksi pakollista musiikin kurssia ja tämän lisäksi lukioissa on tarjolla ainakin kaksi valtakunnallista valinnaiskurssia musiikista (LOPS, 2015, s. 212–213). Uudistuksen myötä tarjottavien kurssien määrä ei tule muuttumaan, sisällöissä sen sijaan tulee uudistuksia (LOPS, 2019, s. 342–343). Kyselylomakkeen vastauksien perusteella opiskelijat ovat yleisesti ottaen tyytyväisiä nykyiseen kurssitarjontaan. Suuri osa vastaajista kommentoi nykyisen mallin omasta mielestään toimivaksi, jossa tarjolla on sekä pakollisia kursseja kaikille käytäväksi, mutta myös valinnaisia kursseja niille, jotka haluavat entisestään syventää musiikillista suhdettaan ja osaamistaan. Kaksi vastaajista toivoi, että kaikki musiikin kurssit olisivat valinnaisia, joista toinen lisäsi vielä uskovansa musiikin kurssien olevan valinnaisuuden myötä silti suosittuja.

”Pidän todella paljon lukiomme musiikin kurssitarjonnasta.”

”Kaikki kurssit voisivat olla vapaaehtoisia. Uskoisin, että kursseilla silti riittäisi opiskelijoita.”

Tyytyväisyyden huomioista huolimatta valtaosassa vastauksia oli samankaltaisia kehitysehdotuksia kurssitarjontaan. Vastaajat toivoivat entistä laajempaa ja monipuolisempaa tarjontaa musiikin kursseihin. Monipuolisuuden alle lukeutui toivomus keskittyneistä painopisteistä tai sisällöistä kurssien sisällä. Vastauksissa toistui useaan otteeseen ehdotus kurssien luokittelusta genrejen eli musiikin tyylilajien mukaan.

”Eri musiikkigenre kursseja (klassinen, pop, hip-hop, räppi, jne.)”

Tämän lisäksi vastauksissa esiintyi ehdotuksia siitä, että kurssitarjotin koostuisi keskitetysti spesifin aihe-alueen kursseista. Eniten esiintyi ehdotuksia instrumenttikursseista, jossa sisällöt painottuisivat joko laulamiselle, kitaran soitolle tai pianon soitolle. Keskitettyihin kurssien aihealueisiin mainittiin myös säveltäminen, musiikkiteknologia, esiintyminen ja eri musiikkikulttuurit.

”Unelmien kurssitarjotin musiikin kursseille olisi sellainen, että olisi erikseen esimerkiksi laulukurssi, pianonsoiton kurssi ja kitaransoiton kurssi. Lisäksi voisi olla erikseen vaikkapa musiikin tekeminen sähköisesti -kurssi ja muu musiikin tekemiseen liittyvä kurssi.”

Sisällönanalyysin menetelmien perusteella luokittelin nämä esittelemäni kurssitarjontaan liittyvät tutkimustulokset yhden teeman alle: *valinnanvapaus*. Se ilmenee niin suoraan vastauksissa, kuin välillisesti tiettyjen ilmauksien kautta. Vastaajat toivovat, että kurssitarjottimella olisi monipuolinen tarjonta erilaisia kursseja, jotta jokainen yksilö voi koota haluamansa kokonaisuuden musiikillista koulutusta ja kasvatusta. Vastauksien takana voi myös piillä toive selkeimmistä kokonaisuuksista, jolloin keskitytään vain yhteen aihealueeseen kerrallaan.

Lopuksi muutamassa kirjoitelmassa nousi esiin toive musiikin valinnaiskurssien sijoittamisesta lukion kurssitarjontaan niin, että ne olisivat kaikkien saavutettavissa. Nyt opiskelijat kertoivat, että valinnaiskurssien ja ”tärkeiden” kurssien kanssa on päällekkäisyyttä, jolloin musiikin kurssi jää valitsematta.

”Minun mielestäni olisi tärkeää, että musiikin kursseja olisi tarjolla kurssitarjottimessa sellaisilla koodeilla, että mahdollisimman monella olisi helppo valita niitä. Usein musiikin kurssi jää jonkun toisen tärkeän kurssin alle.”

6.2 Sisällöt

Kuten aiemmasta kappaleesta käy ilmi, aineistosta nousi esiin musiikin tuntien sisältöihin liittyen niin erilaiset instrumenttiopinnot, musiikkiteknologia ja eri musiikkikulttuurit. Seuraavaksi esittelen tarkemmin opiskelijoiden käsityksiä ihanteellisista sisällöistä musiikin tunneilla. On kuitenkin otettava huomioon, että esimerkiksi soittaminen voidaan käsittää niin musiikinopetuksen sisällöksi kuin toimintatavaksi, joten käsittelen näitä aiheita limittäin molemmissa alaluvuissa.

Musiikin tuntien sisältöjen suhteen suurimmaksi yhtenäiseksi teemaksi nousi kiistatta *aktiivinen musisointi*. Opiskelijat pohtivat ihanteellisten musiikin tuntien sisältöjen painottuvan pääosin tai mahdollisimman paljon erilaiseen musisointiin eli soittamiseen ja laulamiseen. Vastauksissa puhuttiin soittamisesta ja laulamista yleisellä tasolla, mutta myös tarkennuksin. Esimerkiksi mainittiin tiettyyn instrumenttiin, kuten kitaraan tai pianoon perehtyminen tai muihin kuin perinteisiin bändisoittimiin tutustuminen. Erityisesti bändisoitto ja yhteissoitto nousi kirjoitelmissa usein esiin. Tällaisia aktiivista musisointia kuvaavia ilmauksia esiintyi valtaosassa kirjoitelmia.

”Kursseilla soitettaisiin paljon, siellä käsiteltäisiin erilaisia soittimia, laulettaisiin paljon.”

”Tärkeintä on kuitenkin soitto- ja laulutaitojen edistäminen siihen suuntaan minne oppilas itse haluaa.”

Kuten alemmasta lainauksesta käy ilmi, myös sisältöjen suhteen nousee kurssitarjottimesta tuttu teema aktiivisen musisoinnin taustalle. Opiskelijat haluavat vapauden valita oman musiikillisen suhteen kehityksen suunnan ja se ilmenee esimerkiksi instrumenttivalinnassa.

Toinen sisältöihin liittyvä yhtenäinen teema on *luova tuottaminen*. Sen alaisuuteen liittyvät ilmaukset esiintyvät aineistossa harvemmin kuin aktiiviseen musisointiin liitetty, mutta on huomionarvoisa kuitenkin. Muutamassa vastauksessa mainittiin musiikkiteknologia, yhteinen sävellyshanke, kappaleen sanoitus ja sävellys yhdessä, sekä biisinteko Soundtrap ohjelmalla. Luovan tuottamisen menetelmät mielletään siis niin yksilöllisiksi kuin yhteisöllisiksi prosesseiksi, vastaajasta riippuen. Vain yhdessä kirjoitelmassa luova tuottaminen nousi esiin negatiivisen ilmauksen kautta: aiempi kokemus säveltämisestä musiikin tunnilla oli luonut vastaajalle epäonnistumisen kokemuksen eikä haluaisi enää sitä osaksi musiikin opetusta.

Osa vastaajista otti kantaa myös tunneilla käytäviin musiikkikappaleisiin ja tästä muodostui teema *musiikkiohjelmisto*. Muutamassa kirjoitelmassa toivottiin musiikkiohjelmistoon muiden kulttuurien musiikkia, sekä suomalaista musiikkia. Kuitenkin useammassa kirjoitelmassa peräänkuulutettiin populaarimusiikin suosiota. Ilmaistiin halua soittaa ”kuuluisia kappaleita”, ”musiikkia top50 -listalta” ja ”nykypäiväisiä pop-kappaleita”.

Neljannen teeman luokittelin käsitteen *musiikkitieto* perusteella. Musiikkitieto käsittää tässä tarkastelussa musiikin historian, teoreettisen osaamisen kuten nuotinluvun ja sekä suomalaisen että muiden maiden musiikkikulttuurit. Noin puolessa kaikista kirjoitelmista puhuttiin yhdestä

tai useammasta edellä mainitusta musiikkitiedollisesta oppitunnin sisällöstä. Ilmaukset koskivat esimerkiksi ”maailmanmusiikkia”, ”teoriaa”, ”musiikin historiaa” ja ”nuotinlukua”, jotka sopivassa suhteessa ovat tarpeellinen osa musiikin opetusta. Osan mielestä myös kiinnostava osa. Tämän teeman alaisuudessa esiintyi kuitenkin vastaajien kesken kenties suurinta polariiteettia. Noin kolmasosassa vastauksia nimittäin puhuttiin musiikkitiedosta negatiivisten ilmausten kautta. Ilmaukset olivat seuraavanlaisia:

”Historia saattaa käydä puuduttavan tylsäksi.”

”- - jaksaa keskittyä tuntiin paremmin, kun tunnin sisältö ei ole pelkkää teoriaa.”

”Jos joka tunnilla vain puhutaan, menee musiikinopetus enemmänkin kuivaksi kulttuuriopetukseksi.”

Kirjoitelmissa vastaajat olivat kuitenkin lähteneet hakemaan jo mielekkäämpiä toimintatapoja näiden osa-alueiden opiskeluun. Käsittelen toimintatapoja seuraavassa alaluvussa tarkemmin.

6.3 Toimintatavat

Vastaajilla oli hyvinkin selkeitä käsityksiä ihanteellisista toimintatavoista musiikin tunneilla. Analyysin jälkeen toimintatavat teemoittuivat käsitteillä *aktiivinen musisointi*, *yhteisölliset toimintatavat*, *oppiminen käytännön tekemisen kautta*, sekä *yksilöllisyyden huomioiminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa*. Musiikin tuntien ihanteellisia sisältöjä käsitellessä kävi jo ilmi, että soittaminen voidaan katsoa olevan niin oppitunneilla käytävä sisältö kuin myös toimintatapa. Joten on luontevaa käsitellä teemaa *aktiivinen musisointi* myös osana musiikin toimintatapoja. Valtaosa vastaajista koki soittamisen ja laulamisen tärkeimmäksi osaksi musiikin tunteja. Ilmauksissa välitettiin toivomus siitä, että soittamista ja/tai laulamista olisi musiikin tunneilla enemmän, paljon tai pääosa tunnista. Aktiivinen musisointi on myös osa muita toimintatapojen teemoja.

Vastaajista suurin osa koki musiikin tuntien olevan ensisijaisesti yhteisöllistä toimintaa. Tähän viittaavissa ilmauksissa toivottiin musiikin tunneille mm. yhteissoittoa, bändisoittoa, soittamista pienissä ryhmissä, ryhmätöitä, paritöitä, biisintekoa yhdessä sekä yleisesti sitä, että toimintaan ja tehdään yhdessä tai pienissä ryhmissä. Tällaiset viittaukset teemoitin käsitteellä *yhteisölliset toimintatavat*.

”Minusta olisi kiva, jos musiikin kursseilla tehtäisiin vielä enemmän töitä ryhmissä ja esimerkiksi harjoiteltaisiin paljon erilaisia biisejä yhdessä.”

Kuten edellisessä alaluvussa jo mainitsin, useat vastaajat kokivat musiikkitiedolliset osa-alueet opetuksessa epämielenkiintoisina, mutta vastaajilla oli myös näkemys siitä, miten nämä osa-alueet saisi mielekkäämmäksi. Useassa kirjoitelmassa nousi esiin samankaltaisia ajatuksia aktiivisen musisoinnin ja musiikkitiedollisten elementtien yhdistämisestä. Ilmiötä kuvaa erityisen hyvin erään vastaajan ilmaus:

”Teoriat käytäisiin musiikin kautta, kuuntelemalla ja soittamalla, eikä luennoilla.”

Näistä ilmauksista muodostui teema: *Oppiminen käytännön tekemisen kautta*. Tämä on ajatusmalli, joka pohjaa vahvasti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Oppiminen tapahtuu parhaiten kontekstissa tekemisen kanssa ja käytännön ongelmien kautta. Käytännön tekemisen kautta tapahtuvaa oppimista tukee myös vastauksissa ilmenevät vaatimukset siitä, että musiikin tunneilla ei käytettäisi oppikirjoja tai tehtäisi muistiinpanoja, sillä näitä toimintatapoja täytyy käyttää muissa oppiaineissa jo runsaasti.

Viimeinen teemoista *yksilöllisyyden huomioiminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa* muodostui hyvinkin laajaksi kokonaisuudeksi tutkimuksessa. Ilmiötä kuvaavia ilmauksia oli mm.:

”(pitäisi saada) paremmat mahdollisuudet toteuttaa itseään, kun nyt oppilailla ei ole mahdollisuuksia vaikuttaa kurssin sisältöön.”

”Jokainen saisi valita itse mitä soitinta haluaa soittaa, eikä ketään pakotettaisi soittamaan jotakin sellaista soitinta mitä ei itse halua soittaa.”

”Musiikin ryhmäkoot pitäisi olla melko pienet jotta kaikilla olisi mahdollisuus esim. soittaa mitä haluaa ja opettajan olisi helpompi antaa henkilökohtaista opastusta jos sitä tarvitsee.”

Teema muodostui neljän alaluokan kautta, jotka olivat *mielipiteiden kuuntelu, valinnanvapaus, yksilöllisyys ja itsenäinen musisointi*. Muutamalle vastaajalle oli tärkeää, että musiikin tunneilla saisi ehdottaa soitettavia kappaleita tai että kurssien suunnittelussa huomioitaisiin opiskelijoiden mielipiteet. Sen sijaan vieläkin useammin kirjoitelmissa nousi esiin valinnanvapauden tarkeys. Tämä ilmeni esimerkiksi halussa valita oma soitin, koota oma bändi ja siinä ettei opiske-

lijoita pakoteta soittamaan vasten tahtoaan. Negatiivisissa ilmauksissa korostui useamman vastaajan kielteinen suhtautuminen yksinlauluun ja yksin esiintymiseen, niin että se olisi täysin valinnaista eikä olisi pakollinen osa opetusta. Vastakohtana tälle muutama vastaajista sen sijaan toivoi, että tunneilla annettaisiin mahdollisuus toimia myös itsenäisesti esimerkiksi soitinopintojen parissa. Yksilöllisyyden huomioiminen näkyi aineistossa vielä toivomuksena siitä, että opettaja ottaisi huomioon yksilölliset oppijat ja erilaiset lähtötasot. Tätä edesauttaisi vastaajien mukaan esimerkiksi pienemmät ryhmäkoot.

6.4 Arviointi

Avasin aineiston analysoinnin esittelyn ohessa vastaajien käsityksiä musiikin opetuksen arvioinnista, mutta esittelen tutkimustulokset nyt tarkemmin. Arvioinnin suhteen aineistosta nousi esiin kaksi pääluokkaa: *arvioinnin välitys* sekä *arvioinnin kohde*. Arvioinnin välitys tarkoittaa niitä tapoja ja keinoja, jolla opiskelija saa oppimisestaan palautetta ja arvion eli miten arviointi välitetään opiskelijalle. Tämän alaisuuteen loin sisältöjen perusteella yläluokat käsitteillä *yhtenäiset arviointimenetelmät* ja *vuorovaikutukselliset arviointimenetelmät*. Yhtenäiset arviointimenetelmät ovat standardoidut ja käytännössä pitää sisällään siis numeroarvioinnin. Vain parissa kirjoitelmassa sanottiin, että musiikin arvioinnin voi toteuttaa ns. perinteisin tavoin eli numeroarvioinnilla. Yhdessä kirjoitelmassa sen sijaan vastustettiin numeroarvioinnin perinnettä:

”Mielestäni musiikin osaamista ei voi arvioida numeroilla.”

Enemmissä määrin kirjoitelmissa haettiin musiikin opetukselle vuorovaikutuksellisempia arviointimenetelmiä. Toivottiin niin opettajan antamaa suullista ja rakentavaa palautetta, itsearviointia, sekä esimerkiksi bändityöskentelyn päätteeksi tapahtuvaa vertaisarviointia. Muutamassa kirjoitelmassa ehdotettiin nykyisen numeroarvioinnin tilalle kurssista saatavaksi suoritusmerkinnän ja suullisen arviointikeskustelun opettajan kanssa.

Toiseksi pääluokaksi arvioinnissa muodostui *arvioinnin kohde* eli mikä on arvioinnin kohteena. Tämä pääluokka muodostui yläluokista *musiikilliseen tietoon kohdistuva arviointi*, *musiikilliseen toimintaan kohdistuva arviointi* ja *tuntiaktiivisuuteen perustuva arviointi*. Musiikilliseen tietoon kohdistuvaan arviointiin viitattiin käsitteillä essee, kirjoitelma tai koe, joista essee mainittiin kuitenkin useimmiten. Useassa kirjoitelmassa vastaajien käsitys oli, että yksi arvioinnin

kohde musiikissa voi olla opiskelijan musiikillisen tiedon arviointi esimerkiksi itsenäisesti toteutettavan kirjallisen työn perusteella. Sen sijaan kirjallinen musiikin koe sai erittäin vähän kannatusta. Vain yksi vastaajista mainitsi ”pienen kokeen” mahdolliseksi arvioinnin kohteeksi, kun vastavuoroisesti useampi vastaajista vastusti kirjallisia kokeita musiikissa.

”Tietenkin kurssilla saattaa olla essee jne, mutta se ei haittaa taas kun kirjallinen koe on täyttä roskaa”

Kokeet voivat mitata musiikillisen tiedon lisäksi myös musiikillista toimintaa. Tiesin ennalta jo, että yhdessä aineistonkeruun koulussa käytetään säännöllisesti arvioinnissa bändikoea. Kyseisen koulun opiskelijoiden kirjoitelmissa nousi useaan otteeseen esiin bändikoe yhtenä arvioinnin muotona ja ainoastaan positiivisessa mielessä.

” Kurssi voitaisiin arvioida vaikka bändikokeen kautta ja silloin opettaja näkisi nuoren kehityksen oman soittimen soitossa.”

Bändikoe oli siis yksi niistä ilmauksista, jolla kuvattiin musiikilliseen toimintaan kohdistuvaa arviointia. Vaikka vastaajat hakivat musiikin opetuksen sisällöistä ja toimintatavoista pääasiassa aktiiviseen musisointiin liittyviä toimintoja, siihen suhtauduttiin silti varauksella, kun oli kyse arvioinnista. Tai musiikilliset taidot, musikaalisuus ja lahjakkuus koettiin ikään kuin ihmisen pysyvänä ominaisuutena, jota ei voi oppia tai kehittää, eikä siitä syystä toivottu, että se olisi arvioinnin kohteena. Ilmiötä kuvaa erään opiskelijan lainaus:

”Arviointi olisi mielestäni oikeudenmukaista tehdä niin, että se ei riippuisi niin paljon musiikillisista taidoista, vaan yrittäminen olisi kaikkein tärkeintä. Varsinkin musiikin pakollisilla kursseilla on hyvin todennäköistä, ettei kaikki ole yhtä musikaalisia, joten olisi hyvä, että asenne ratkaisisi arvioinnin perusteet.”

Melkein jokainen vastaaja nosti esiin kirjoitelmaansa, että arvioinnin kohteena olisi opiskelijan tuntiaktiivisuus, yrittäminen ja/tai innostuneisuus eli jonkinlainen positiivinen suhtautuminen oppiainetta kohden. Osa vielä korostaen, ettei musiikillisilla taidoilla tai lahjakkuudella saisi olla vaikutusta arvioinnissa. Nämä ilmaisut oli vaikea teemoittaa, mutta lähestyin niitä käsitteellä *tuntiaktiivisuuteen perustuva arviointi*. Tällöin arvioinnin kohteena olisi opiskelijan jatkuva toiminta musiikin tunneilla, kuinka aktiivisesti osallistuu tunnin toimintaan ja miten suhtautuu omaan oppimisprosessiin, sekä tuntitoimintaan. Toki on huomioitava, että tällöin arvioinnin kohteena olisi myös samanaikaisesti edellä mainitut musiikillinen toiminta ja musiikillinen tieto, riippuen siitä mikä kullakin hetkellä on toiminnan alla. Oli se sitten opiskelijan

yritys kokeilla uutta instrumenttia tai aktiivisuus ryhmässä tehtävän musiikkihistorian esitelmän parissa.

6.5 Musiikin opetuksen tavoitteet

Musiikin opetuksen tavoitteita ei kysytty suoraan kyselylomakkeessa aineistonkeruun yhteydessä, mutta ne nousivat aineistosta luonnolliseksi osa-alueeksi vastaajien tiettyjen ilmauksien perusteella. Tavoitteet muodostuivat kolmen pääluokan alle, jotka ovat musiikin opetuksen *kognitiiviset, emotionaaliset ja sosiaaliset tavoitteet*.

Musiikin opiskelun kognitiiviset tavoitteet kohdistuivat vastaajilla luonnollisesti musiikilliseen tietoon ja taitoon. Suurimmalla osalla vastaajista oli tavoite oppia soittamaan jotain soitinta tai laulamaan, sekä oppia musisoimaan yhdessä. Muutamassa kirjoitelmassa mainittiin luovaan tuottamiseen ja musiikkiteknologiaan liittyviä tavoitteita, kuten säveltämistä, sanoittamista tai biisintekoa Soundtrap -ohjelmalla. Musiikilliseen tietoon kohdistuvat tavoitteet koskivat populaarimusiikin eri tyylilajeja, erilaisiin musiikkikulttuureihin ja suomalaisen musiikkikulttuuriin perehtymistä, sekä musiikin historiaan tutustumista. Musiikin teoriaa mainittiin harvemmin tavoitteena, mutta kuitenkin mainittaessa sitä toivottiin integroidusti käytännön tekemisen kautta.

”Kursseilla voitaisiin käydä aina hieman musiikin eri lajeja läpi, mutta omasta mielestäni niiden ei tarvitse olla tunnin pääosassa vaan tärkeämpää olisi juurikin soittaa ja sitä kautta oppia uutta.”

”- - teoriaa käytäisiin sen verran kun on tarpeellista, mutta sekin jollain hausalla tavalla, esimerkiksi ryhmätyönä.”

Vastaajien emotionaaliset tavoitteet ilmenevät aineistossa useimmiten ilmauksilla, jotka koskevat musiikin mielekkyyttä ja rentouttavaa vaikutusta. Musiikin tunneilta haetaan nimenomaan virikkeellisyyttä ja rentoutusta, sillä muut lukion oppiaineet ovat jo opiskelijoiden mielestä stressaavia haastavien tavoitteiden vuoksi ja musiikin tunnit toisivat vapautuksen tästä.

”Olisi vain mukavaa ja vapaata.”

”Voisi olla semmoinen kurssi, joka olisi 1-2 kertaa viikossa ja siellä keskityttäisiin nuoren rentoutumiseen kiireellisen kouluviikon keskellä. Siellä soitettaisiin musiikkia ja saisi rentoutua.”

”Musiikin tuntien tulisi olla mukavia ja antaa mahdollisuus päästää hetkeksi irti kirjoista ja muistiinpanoista, joita tarpeeksi tarvitaan muilla kursseilla.”

Erityisen tärkeäksi tavoitteeksi vastaajilla ilmeni musiikin tuntien sosiaaliset tavoitteet. Vastaa-
jien mukaan musiikissa pitäisi toimia mahdollisimman paljon yhdessä tehden ja musisoiden.
Yhteisöllisen musiikillisen toiminnan kautta nuoret saavat positiivisia sosiaalisia kokemuksia,
muodostavat uusia suhteita ja vahvistavat aiemmin solmittuja suhteita ystäviin. Nämä tavoitteet
ilmenivät aineistosta seuraavanlaisin ilmauksin:

*”Tunneilla tutustuttaisiin uusiin ihmisiin ja opittaisiin tuntemaan toiset musiikin ja soit-
tamisen kautta.”*

*”Musiikin kurssitarjottimessa voisi olla rentoja ja mukavia kursseja, joilla pääsisi soit-
tamaan yhdessä kavereiden kanssa, vaikka aiempaa soittokokemusta ei olisi.”*

7 Luotettavuus

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää lukiolaisten käsityksiä ja kokemuksia ihanteellisesta musiikin opetuksesta. Oli siis perusteltua valita tutkimukseni lähestymistavaksi laadullinen tutkimus. (Hirsjärvi ym., 2010, s. 161.) Laadullista tutkimusta kritisoidaan kuitenkin sen luotettavuudesta ja uskottavuudesta. Tutkijan noudattama hyvä tieteellinen käytäntö voidaan nähdä luovan pohjaa uskottavaan tutkimukseen. Tähän käytäntöön katsotaan kuuluvaksi mm. tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportointi yksityiskohtaisesti, tieteellisen tutkimuksen mukaisesti ja eettisesti kestävästi sovelletut tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät sekä rehellisyys, tarkkuus ja yleinen huolellisuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 111–112.)

Luotettavuutta laadullisessa tutkimuksessa ei ole mielekäästä arvioida reliabiliteetin eli tutkimuksen toistettavuuden kannalta, sillä tutkimus perustuu tutkijan tekemiin valintoihin ja siten jokainen laadullinen tutkimus on ainutlaatuinen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on tärkeää tutkimuksen koherenssi eli sisäinen johdonmukaisuus. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122.)

Tämän tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus koostuu näin ollen erityisesti tutkimuksen läpinäkyvyydestä ja johdonmukaisuudesta. Olen pyrkinyt kaikissa tutkimusvaiheissa raportoidaan selkeästi tekemäni ratkaisut sekä esittämään päättelyprosessini näkyvällä tavalla. Pyrin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta esimerkiksi liittämällä tutkimukseen mukaan sekä alkuperäisen kyselylomakkeen (liite 2) että keskustelunavauksen ja tutkittavien informointia koskevan lomakkeen (liite 1), sillä se tarjoaa lukijalle mahdollisuuden tarkastella tutkimustuloksia aineistonkeruumenetelmän valossa.

Aineiston analyysiprosessissa ja etenkin päätelmien teossa tutkijan rooli on huomattava. Taivonni oli jäsentää ja luokitella aineistoa mahdollisimman järjestelmällisesti ja tarkoituksenmukaisesti, sekä kuvata saatuja tuloksia yksityiskohtaisesti ja samalla luoda yhteyksiä tutkimuksen kontekstiin. Olen pyrkinyt objektiivisuuteen tulkinnoissani ja päätelmien muodostamisessa, joka on vaatinut omien ennakko-oletusten tiedostamista ja tietoista poissulkemista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 118).

Luotettavuuden vahvistamiseksi täydensin tutkimustulosten esittelyä ja niistä tekemiäni tulkinnoita aineistositaateilla (Hirsjärvi ym., 2010, s. 232–233). En ole muokannut aineistositaatteja,

vaan ne esitetään tutkimuksessa juuri niin, kuin vastaaja on itse kustakin aiheesta asian ilmaissut. Sähköisesti tuotetulla kirjoitelmalla olen myös varmistanut, ettei aineistosta jää puuttumaan mitään vastaajien tuottamia ilmauksia, kuten haastattelussa ja sen litteroinnissa voi käydä.

Tutkimukseni luotettavuutta arvioitaessa on perusteltua muistaa, että aineisto on kooltaan suhteellisen pieni ($N = 40$), joten tuloksia ei sen suhteen voi yleistää. Vastauksia kertyi kuitenkin ympäri Suomen, joten se puhuu luotettavuuden puolesta, sillä voidaan katsoa koko maan näkökulmien olevan edustettuina edes jollain tasolla, eivätkä tutkimustulokset painotu kuvaamaan vain paikallisesti musiikin opetuksesta nousevia käsityksiä. (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 73–74.) Luotettavuutta on saattanut heikentää se, että aineisto kerättiin osana koulun normaalia toimintaa ja kerätyt kirjoitelmat päättyivät myös opiskelijoiden opettajan nähtäväksi, jolloin vastaajilla on saattanut olla taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Myös kyselyn käyttö aineistonkeruumenetelmänä on ongelmallinen siinä suhteessa, että vastaaja on saattanut ymmärtää esittämäni kysymyksen eri tavalla kuin olen sen tarkoittanut (Hirsjärvi ym., 2010, s. 195, 206.)

8 Tulosten tulkinta ja pohdinta

Olen tämän tutkimuksen kautta selvittänyt lukiolaisten käsityksiä ihanteellisesta lukion musiikin opetuksesta. Tutkimus on ajankohtainen, sillä lukion opetussuunnitelmien perusteet uudistettiin viime vuonna ja paikallisia opetussuunnitelmia työstetään parhaillaan. Uuden opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen siirrytään elokuussa 2021. Opetussuunnitelmien uudistukset ovat kiistatta tärkeitä musiikkikasvatuksen kehityksessä, mutta yksinään ne eivät riitä. Paikallinen opetussuunnitelmatyö ja etenkin yksittäinen musiikin opettaja vaikuttaa lopulta suuresti siihen millaista musiikkikasvatusta lukio-opiskelija saa opintojensa aikana. Loppujen lopuksi lukion opetussuunnitelmien perusteet ovat vain perusteita, minkä pohjalta koulut ja opettajat toteuttavat autonomian suomin mahdollisuuksin ainutlaatuista musiikkikasvatusta. Toivon tämän tutkimuksen tulosten voivan toimia tukena eritoten musiikin opettajille lukion musiikin opetusta suunnitellessa uudistuksen aikana ja toteutuksessa tulevaisuudessa.

Kouluissa tapahtuva musiikkikasvatus ja sieltä saadut myönteiset musiikilliset kokemukset luovat yksilölle pohjan mille rakentaa omaa henkilökohtaista musiikkisuhdetta. Musiikin opetus voi auttaa myös tukemaan ja vahvistamaan tätä suhdetta elinikäiseksi suhteeksi myös koulun jälkeen. (Cabedo-Mas & Diaz-Gomez, 2013.) Lukion opetussuunnitelmien perusteiden uudistuksen yhtenä teemana musiikkikasvatuksen suhteen on myös omakohtaisen musiikkisuhteen luominen ja syventäminen (LOPS, 2019, s. 339). Jotta musiikkikasvatuksessa voidaan tarjota myönteisiä yksilötason kokemuksia, sekä tukea omakohtaisen musiikkisuhteen luomisessa oli luonnollista lähestyä tutkimusta koetun opetussuunnitelman tasolta. Siksi tämän tutkimuksen keskiössä on opiskelijoiden käsityksien ja kokemusten selvittäminen. Kokonaisuudessaan lukiolaisten käsityksiä tutkivia suomalaisia tutkimuksia on vähän. Pyrin tuloksia tulkitessa kuitenkin peilaamaan niitä aikaisempiin tutkimuksiin kansainvälisellä tasolla. On kuitenkin muistettava, että Suomen yleissivistävä lukiokoulutus on ainutlaatuinen kokonaisuus, jossa taide- ja taitoaineet kuuluvat olennaisesti opetukseen eivätkä perustu valinnaisuuteen, kuten muissa maissa.

Tutkimuksen lähtökohtana oli selvittää mitä mieltä lukio-opiskelijat ovat musiikin opetuksen kurssitarjonnasta, sisällöistä, toimintatavoista ja arvioinnin keinoista. Tutkimustuloksia hallitsee yksi selkeä kokonaisuus: valinnanvapaus. Opiskelijoiden kirjoitelmista voi päätellä, että he haluavat vaikuttaa siihen mitä oppivat ja millä tavoin. Opiskelijoille on tärkeää heidän mielipiteidensä kuuntelu ja toimiminen sen pohjalta. Myös Kokotsaki (2017) noteerasi tämän omassa

tutkimuksessaan. Kun oppilas osallistetaan opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen konsultoinnin kautta, hän kokee opetuksen mielekkäämmäksi ja merkitykselliseksi. Oppilaan konsultointi parantaa myös oppimistuloksia ja myönteistä suhtautumista oppiainetta kohden. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu Jean Rudduckin (1999) *pupil voice* -tutkimukseen. (Kokot-saki, 2017.)

Kokonaisuudessaan opiskelijat ovat tyytyväisiä nykyiseen kurssitarjontaan, johon kuuluu kaksi valtakunnallista pakollista kurssia sekä kaksi valtakunnallista valinnaista kurssia. Lähtökohtaisesti suuri osa ei muuttaisi nykyistä käytäntöä, mutta ehdottivat silti vaihtoehtoisia monipuolisempia kurssitarjontoja, jotka perustuisivat yhteen keskitettyyn musiikin sisältöön. Ehdotuksissa oli esimerkiksi tietyille instrumenteille suunnatut kurssit tai tietyille musiikin tyylilajeille perustuvat kurssit. Näissä ehdotuksissa korostuu myös aiemmin mainitsemani valinnanvapauden kokemus. Opiskelijoilla on tarve koostaa omat musiikin opinnot omista mielenkiinnon kohteista. Tällainen kurssitarjonta vaatisi kuitenkin totaalisen opetussuunnitelman perusteiden ja opettajankoulutuksen reformin tavalla, joka ei olisi kovin kannattavaa. Nykymuodossaan oleva kurssitarjonta, joka muodostuu muutamasta sisällöltään kuitenkin monipuolisesta kurssikokonaisuudesta vastaa tulosten perusteella kuitenkin tarpeeksi lukiolaisten ihanteita. Lukiolaisten peräänkuuluttama kurssitarjonnan monipuolisuus ja sen tuoma valinnanvapaus voi toteutua paremmin, jos lukiolaiset osallistetaan aktiivisemmin yksittäisten kurssien suunnitteluun.

Kuten jo mainittiin, lukiolaiset kokevat yleisesti hyvänä sitä, että lukiossa on sekä pakollisia, että valinnaisia musiikin kursseja. Vain kahdessa kirjoitelmassa kyseenalaistettiin musiikin oppiaineen pakollisuuden tarvetta. Suomi on siinä suhteessa ainutlaatuisessa asemassa toisen asteen koulutuksen suhteen, sillä opintoihin kuuluu musiikin osalta myös pakollisia kursseja. Sen sijaan esimerkiksi Iso-Britanniassa, Yhdysvalloissa ja Australiassa musiikin kurssit perustuvat täysin valinnaisuuteen toisen asteen opinnoissa. Valinnaisuus aiheuttaa ongelmia, sillä 2000-luvulla yhä harvempi oppilas valitsee musiikkia oppiaineeksi. Tutkimusten mukaan laskua selittää ainakin opiskelijoiden käsitykset musiikin opintojen tärkeydestä. Musiikkia ei pidetä oppiaineena yhtä hyödyllisenä kuten esimerkiksi matematiikkaa, sillä matemaattinen osaaminen nähdään hyödyllisempänä taitona yhä teknologistuvassa yhteiskunnassa, sekä akateemisilla aloilla. (Tossavainen & Juvonen, 2013.) Musiikkia ei koeta myöskään hyödyllisenä aineena jatko-opintoihin tai työelämään siirtyessä (McCarthy, O’Flaherty & Downey, 2019; McEwan, 2013). Ilmiö näkyi myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Musiikin valinnaiskurssit saattavat kurssitarjottimessa olla päällekkäin jonkin toisen kurssin kanssa. Opiskelijat joutuvat tällöin

valitsemaan ”tärkeämmän” kurssin musiikin sijaan. Tässä tiivistyy musiikin oppiaineen heikompi arvottaminen suhteessa toisiin oppiaineisiin. Lähtökohtaisesti arvokäsitykset eivät ole opiskelijoiden sisäisiä vaan pikemminkin seurausta ylioppilastutkinnon ja -kokeiden suuresta ohjausvaikutuksesta lukion käytänteistä. Näitä arvokäsityksiä ja käytänteitä voidaan kehittää mahdollistamalla taideaineiden osaamisen näyttö osana ylioppilastutkintoa.

Musiikkia ei pidetä tärkeänä tai hyödyllisenä oppiaineena, mutta se on silti yksi suosituimmista oppiaineista (McPherson & O’Neill, 2010) ja Suomessa siihen suhtaudutaan yleisesti myönteisesti (Anttila & Juvonen, 2006, s. 46–97). Motivaatio musiikin opiskeluun syntyy lähtökohtaisesti luontaisesta kiinnostuksesta itse musiikkia kohtaan, eikä sillä tavoitella ulkoisia palkkioita, kuten arvosanoja tai jatko-opintopaikkoja. Sisäisesti motivoitunut musiikin opiskelija haluaa toimia aktiivisesti tunnilla ja oppia uutta puhtaasta kiinnostuksesta ja ilosta musiikkia kohtaan. Ulkoiset motivaatiotekijät kuten numeroarviointi ja kokeista saatava arvosana eivät riitä ylläpitämään musiikin opiskelun motivaatiota. Tämän tutkimuksen tuloksissa sisäisen ja ulkoisen motivaation jatkumo ilmenee etenkin opiskelijoiden arviointiin kohdistuvissa käsityksissä.

Arvioinnissa opiskelijat suosivat erityisesti tuntiaktiivisuuteen perustuvaa arviointia. Muissa oppiaineissa käytettävät kirjalliset kokeet ja jossain määrin myös todistuksen numeroarviointi kerää kritiikkiä. Tuntiaktiivisuuteen perustuvassa arvioinnissa opettajan arviointi kohdistuu luonnollisesti kaikkeen opiskelijan musiikilliseen toimintaan ja taitoihin. Käsityksissä ilmeni kuitenkin virheellisiä olettamuksia yksilön musiikillisista taidoista. Musiikilliset taidot käsitettiin pysyvänä ominaisuutena tai yksilön sisäisenä lahjakkuutena, jota ei voi oppia, eikä siksi toivottu, että arviointi kohdistuisi siihen. Samankaltaisia tuloksia esiintyy myös McCarthyn ja muiden, sekä Lamont ja Matonin tutkimuksissa. Käsitys siitä, että musiikkia voi oppia vain lahjakkaat heikentää myös motivaatiota musiikin oppimiseen. (McCarthy ym., 2019; Lamont & Maton, 2010, s. 70.) Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2015) määritelläänkin, että arvioinnin tulee kohdistua koko musiikin opiskelun prosessiin ja musiikillisten taitojen kehitykseen lähtötaso huomioiden eikä musikaaliseen lahjakkuuteen (LOPS, 2015, s. 212). Herää kysymys, että millä tavoin saadaan nämä kirjallisen opetussuunnitelman arviointimenetelmät vastaamaan opiskelijoiden koettua opetussuunnitelmaa?

Opiskelijat suosivat tuntiaktiivisuuteen perustuvaa arviointia ja sen lisäksi osa korvaisi numeroarvioinnin suoritusmerkinnällä. Lukion opetussuunnitelmien perusteet (2015) kuitenkin edellyttää arvosanan antamista musiikin oppiaineesta (LOPS, 2015). Musiikillinen osaaminen on luonteeltaan laadullista ja sen arvioiminen 4-10 numeroasteikolla on kovin suppea menetelmä.

Anttilan (2010) tutkimuksessa selviääkin, että oppilaat kokevat musiikin opetuksen arvioinnin mielivaltaiseksi eivätkä aina ymmärrä miten saatu numero on muodostunut (Anttila, 2010). Jotta kirjallisen opetussuunnitelman edellyttämä numeroarviointi ja lukio-opiskelijoiden käsitykset tuntiaktiivisuuteen perustuvasta arvioinnista kohtaavat on mielestäni syytä tehdä arvioinnista läpinäkyvämpi prosessi. Lukio-opiskelijoiden arviointikäsitteistä voi päätellä, että toimivin ratkaisu olisi toteuttaa se mahdollisimman vuorovaikutuksellisin keinoin. Opettajat antaisivat paljon suullista palautetta, arvioinnissa hyödynnettäisiin arviointikeskusteluja ja opettajan lisäksi arviointiin osallistetaan myös itse opiskelijat itse- ja vertaisarvioinnin kautta. Lukion opetussuunnitelmassa (2015) myös kannustetaan opiskelijaa saamaan ja antamaan monipuolista palautetta oppimisprosessin aikana (LOPS, 2015, s. 212). Arviointi olisi hyvä toteuttaa monipuolisesti ja opiskelijaa osallistavin keinoin.

Vuorovaikutuksellisuus näkyy arviointimenetelmien lisäksi myös opiskelijoiden toimintatapoihin kohdistuvissa käsityksissä. Opiskelijat kokevat musiikin ensisijaisesti sosiaalisena toimintana ja he asettavat paljon sosiaalisia tavoitteita musiikin opiskeluun. Toimintatavoissa tulisi korostaa yhdessä tekemistä esimerkiksi yhteismusisoinnin kautta tai ryhmätöitä tekemällä. Aktiivisen musiikillisen toiminnan kautta voidaan muodostaa ja vahvistaa sosiaalisia suhteita, sekä rakentaa omaa identiteettiään osana ryhmää. Opiskelijoille on tärkeää, että musiikin tunneilla voi soittaa bändissä kavereiden kanssa ja tutustua musisoinnin kautta samanmielisiin ihmisiin. Vastaavia tuloksia ovat raportoineet myös esimerkiksi Tossavainen ja Juvonen sekä Campbell ja muut omissa tutkimuksissaan (Tossavainen & Juvonen, 2013; Campbell ym., 2007).

Emotionaaliset tavoitteet korostuvat musiikin mielekkyyden ja terapeuttisten ominaisuuksien valossa. Opiskelijat kokevat muut lukion oppiaineet stressaaviksi ja kuormittaviksi, joissa fokus on teoreettisessa tiedossa ja yksitoikkoisissa toimintatavoissa. Musiikin opetus käsitetään sen sijaan virikkeelliseksi toiminnaksi lukuaineiden keskellä, jonka aikana on mahdollisuus rentoutua ja viihtyä mielekkään toiminnan parissa. Musiikki on hyvin merkityksellinen osa nuoren elämää ja nuoret kokevat sen auttavan tunteiden, kuten stressin säätelyssä (Campbell ym., 2007).

Opiskelijoiden asettamat kognitiiviset tavoitteet musiikin opiskelulle ovat linjassa heidän sisältökäsityksien kanssa. Tuntien sisällöissä tulisi korostaa erilaisten instrumenttien soittamista yksin ja yhdessä. Aineistosta nousi esiin tarkempia mainintoja musiikkitiedollisten sisältöjen kuten populaarimusiikin historian ja eri musiikkikulttuurien läpikäymisestä, mutta kuitenkin käy-

tännön tekemisen kautta. Opiskelijoiden oppimiskäsitykset ovat linjassa Deweyn kasvatustieteen keskeisen käsitteen *Learning-by-doing* kanssa, jossa oppiminen tapahtuu käytännön tekemisen kautta. Tämä on osa-alueena myös LOPS:ssa (2015, s. 212). Kaikista merkityksellistä opiskelijoille on kuitenkin se, että luodaan heille mahdollisuus vaikuttaa siihen mitä sisältöjä musiikin opetuksessa käydään. Tätä tukee myös Kokotsakin (2017) tutkimustulokset, sekä Rudduckin ja McIntyren (2007) *pupil voice* -tutkimus. Opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa keskustellaan opiskelijoiden kanssa ja otetaan heidän mielipiteensä huomioon. Luomalla vuorovaikutuksellisempi opettaja-oppija suhde opiskelijat kokevat opetuksen mielekkäämmäksi ja merkitykselliseksi. (Kokotsaki, 2017; Rudduck & McIntyre, 2007, s. 151–152.) Käytännössä tämä voi toteutua musiikkikasvatuksessa esimerkiksi antamalla opiskelijoille valtuudet päättää itse mitä instrumenttiopintoja hän haluaa tavoitella tai, että tunneilla soitettava musiikkiohjelmisto neuvoteltaisiin yhdessä opiskelijoiden omien ehdotuksien pohjalta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää lukiolaisten käsityksiä lukion musiikin opetuksesta. Pyrin tulkitsemaan kootusti tutkimuksen tuloksia ja lopputulemani on seuraava: lukiolaiset käsittävät musiikin opetuksen ennen kaikkea sosiaalisesti toiminnaksi, jossa he haluavat kokea olevansa merkityksellinen osa omaa oppimisprosessia. Opiskelijat peräänkuuluttavat musiikin opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen enemmän vuorovaikutuksellisuutta, jolloin he voivat itse vaikuttaa siihen mitä opiskellaan ja millä keinoin. Arviointi on hyvä toteuttaa myös monipuolisesti opettajan ja opiskelijan osallistavassa vuorovaikutuksessa. Näin opetuksesta saadaan opiskelijoille mielekkäämpää ja kiinnostavampaa, kun motivaatio oppimiseen kumpuaa sisältä itseohjautuvasti.

Aivan tutkimukseni loppuvaiheessa havaitsin selvän yhteyden tutkimustulosten ja toimijuuden käsitteen välillä. Erityisesti Jääskelän (2015a) luoma opiskelijan toimijuuden rakentumista kuvaava kuvio (kts. kuva 2) kuvasti merkillisen osuvasti lukiolaisten käsityksiä musiikin opetuksesta. Lukiolaisille on tärkeää, että musiikin tunnit ovat itseä kiinnostavia sekä motivoivia ja että oma musiikillinen osaaminen on riittävä tunnilla musisointiin tasosta riippumatta. Näitä voidaan kuvata opiskelijan yksilöllisiksi resursseiksi toimijuuden käsitteen kontekstissa. Aktiivoiva pedagogiikka näkyy tämän tutkimuksen tuloksissa erityisesti lukiolaisten halussa vaikuttaa omiin musiikin opintoihin ja valinnanvapauteen. Opiskelijan toimijuus rakentuu yksilöllisten resurssien ja aktivoivan pedagogiikan lisäksi vielä ilmapiiiristä ja suhteesta toisiin. Tämä korostuu siinä, että lukiolaiset kokevat musiikin tunnit ennen kaikkea sosiaalisena toimintana, jossa tärkeintä on yhdessä tekeminen ja toisten tukeminen. Näin voidaan lopuksi päätellä, että

tutkimustuloksilla on yhteys myös toimijuuden käsitteeseen. Lukiolaisten käsitykset ihanteellisesta musiikin opetuksesta liittyvät vahvasti heidän toimijuuden tukemiseen ja vahvistamiseen musiikin tunneilla.

Tutkimustulosten perusteella voi päätellä, että nykyiset ja uudistetut lukion opetussuunnitelmien perusteet vastaavat suhteellisen hyvin opiskelijoiden käsityksiä musiikin opetuksesta. Lukion opetussuunnitelmien perusteiden (2019) uudistuksessa on erityisen hyvää se, että siinä korostetaan opiskelijan omakohtaisen musiikkisuhteen luomista ja kehitystä, sekä musiikin opiskelun oppimisprosessin sosiaalista vuorovaikutusta (LOPS, 2019, s. 339). Tärkeintä on saattaa kirjoitetut opetussuunnitelmat osaksi lukion ja musiikin tuntien luontaista toimintakulttuuria. Näin tehdään opiskelijoista merkityksellinen osa omaa musiikin oppimisprosessia, mutta etenkin mahdollistetaan omakohtaisen musiikkisuhteen luonti. Musiikkikasvatuksen päämäärä ei ole tiedon ja taidon suoraa siirtoa opettajalta opiskelijalle, eikä se myöskään ole vain virikkeellistä tekemistä ”tärkeiden” lukuaineiden keskellä. Musiikkikasvatuksen tavoitteet ja syvimmat merkitykset muodostavat sen sijaan moniulotteisemman kokonaisuuden, jonka keskiössä on yksilön musiikillisen suhteen ja toimijuuden vahvistaminen yhteisöllisessä asetelmassa.

Jatkotutkimuksia ajatellen näen hyödylliseksi lähestyä lukion musiikin opetusta opiskelijan toimijuuden kautta. Tulevaisuudessa voi olla mielenkiintoista nähdä, miten uudistus vaikuttaa opiskelijoiden näkemyksiin ja, että tuleeko uudistus vaikuttamaan yleisellä tasolla musiikkikasvatuksen asemaan osana lukiokoulutusta. Yleisesti voi todeta, että musiikkikasvatus ja muut taidekasvatuksen muodot ovat eriarvoisessa asemassa lukiokoulutuksessa, vain silläkin perusteella, etteivät ne ole osa ylioppilastutkintoa. Lukiodiplomin nousu asetuksen tasolta laiksi antaa kuitenkin positiivisia merkkejä sen suhteen, että taide- ja taitoaineiden arvostus osana yleissivistävää koulukasvatusta olisi muuttumassa. Sillä jos lukio-uudistuksen tavoitteena on valmistaa opiskelijoita entistä paremmin jatko-opintoihin ja työelämään siirtymiseen, eikö olisi perusteltua, että yleissivistävän lukiokoulutuksen päätteeksi opiskelija voi osoittaa osaamistaan mahdollisimman monipuolisesti? Toivottavasti kehityssuunta todella on se, että lukiodiplomit saatettaisiin osaksi ylioppilastutkintoa, jolloin myös taideaineissa saavutettu osaaminen tulee näkyväksi osaksi ylioppilaan osaamista.

Musiikkikasvatuksen ja muun taidekasvatuksen myönteiset vaikutukset tulisi ottaa vahvemmin keskustelunaiheeksi koulutusta uudistaessa ja kehittäessä. Musiikkikasvatus syventää ymmär-

rystä musiikista sosiaalisena ilmiönä ja mahdollistaa luovan ilmaisun käytön kaikilla elämän-alueilla. Yhteisöllinen musiikin tekeminen on ainutlaatuista ryhmätoimintaa, joka kehittää sanattoman viestinnän taitoja ja mahdollistaa kommunikoinnin monenlaisissa ryhmissä. Tämän lisäksi musiikkikasvatus luo onnistumisen kokemuksia sellaisille opiskelijoille, joiden koulumenestys ei painotu akateemisiin oppiaineisiin. Kuitenkin keskusteltaessa musiikkikasvatuksen arvosta, tarkoituksesta ja kannatuksesta laajemmin osana koulukasvatusta on tärkeää ottaa huomioon oppilaiden ja opiskelijoiden näkemykset. Toivottavasti tämä tutkimus voi osaltaan edesauttaa lukion musiikkikasvatuksen kehitystä niin, että siitä tulee merkityksellinen osa niin opiskelijoiden elämää kuin koko lukiokoulutusta.

Lähteet

- Anttila, M. (2004). *Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Anttila, M. (2010). Problems with school music in Finland. *British Journal of Music Education*, 27, 241–253.
- Asetus oppikoulujen lukusuunnitelmista sekä valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet* (1941). Helsinki: Valtioneuvosto.
- Autio, T. (2017). Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa: T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus* (s. 17–60). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) (2017). *Opetussuunnitelmatutkimus*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Burnard, P. & Björk, C. (2010). Using student voice research to understand and improve musical learning. Teoksessa: J. Finney & C. Harrison (toim.), *Whose music education is it? The role of the student voice* (s. 24–32). West Midlands: National Association of Music Educators.
- Byman, R. (2002). Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa: P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), *Luovuutta, motivaatiota, tunteita* (s. 25–41). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Campbell, P. S., Connell, C. & Beegle, A. (2007). Adolescents' expressed meanings of music in and out of school. *Journal of Research in Music Education*, 55, 220–236. doi: 10.1177/002242940705500304
- Christophensen, C. & Gullberg, A.-K. (2017). Popular music in education, participation and democracy: Some Nordic perspectives. Teoksessa: M. Brennan, G. D. Smith, Z. Moir, S. Rambarran & P. Kirkman (toim.), *The Routledge research companion to popular music education* (s. 425–437). London: Routledge.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 3–14.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4. painos). Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Department of Education, AU. (2020). *Dimension: empowering students and building school pride*. (13.5.2020). Haettu osoitteesta <https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/management/improvement/Pages/dimension3empowering.aspx>
- Eerola, P.-S. (2014). Musiikin opiskelun siirtovaikutuksia – katsaus empiirisiin tutkimuksiin. *Musiikkikasvatus*, 17, 57–70.
- Flutter, J. (2010). International perspectives on the students’ voices movement: sonorities in a changing world. Teoksessa J. Finney & C. Harrison (toim.), *Whose music education is it? The role of the student voice* (s. 16–23). West Midlands: National Association of Music Educators.
- Hakala, L., Maaranen, K. & Riitaoja, A.-L. (2017). Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajakoulutuksessa – yhdestä totuudesta moniin totuuksiin. Teoksessa: T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus* (s. 161–192). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28, 269–289. doi: 10.1177/0255761410370658
- Hebert, D. G. & Heimonen, M. (2013). Public policy and music education in Norway and Finland. *Arts Education Policy Review*, 114, 135–148. doi: 10.1080/10632913.2013.803421
- Heimonen, M. (2008). Nurturing towards wisdom: Justifying music in the curriculum. *Philosophy of Music Education Review*, 16, 61–78. doi: 10.2979/PME.2008.16.1.61
- Jarasto, P., & Sinervo, N. (1999). *Murrosikäisen ja nuoren maailma*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Jorgensen, E. (2002). Philosophical issues in curriculum. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (s. 48–62). Oxford: Oxford University Press.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*, Adobe Digital Editions version [E-kirja]. [Viitattu 04.04.2020] Saatavilla: <https://www.elibrary.com/book/978-952-451-762-1>
- Jääskelä, P. (2015a). Mikä ihmeen toimijuus? Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu 12.5.2020 osoitteesta <https://peda.net/jyu/julkaisut/is/ott/mtt>.
- Jääskelä, P. (2015b). Toimijuuden tukeminen – tutkimustuloksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu 12.5.2020 osoitteesta <https://peda.net/jyu/julkaisut/is/ott/tt8>.

- Kokotsaki, D. (2017). Pupil voice and attitudes to music during the transition to secondary school. *British Journal of Music Education*, 34, 5–39. doi:10.1017/S0265051716000279
- Kokotsaki, D. & Hallam, S. (2007). Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research*, 9, 93–109. doi:10.1080/14613800601127577
- Kosonen, E. (2010). Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa: J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.), *Musiikkipsykologia* (s. 295–309). Jyväskylä: Atena.
- Lahdes, E. (1969). *Peruskoulun opetusoppi*. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. (1977). *Peruskoulun uusi opetusoppi*. Helsinki: Otava.
- Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A. & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3), 229–41.
- Lamont, A. & Maton, K. (2008). Choosing music: exploratory studies into the low uptake of music GCSE. *British Journal of Music Education*, 25, 267–282. doi:10.1017/S0265051708008103
- Lamont, A. & Maton, K. (2010). Unpopular music: Beliefs and behaviours towards music in education. Teoksessa R. Wright (toim.), *Sociology and Music Education* (s. 63–80). London: Ashgate.
- Leppänen, T. (2007). Populaarimusiikki yleisöjen identiteettejä kartoittamassa. Teoksessa M. Aho & A.-V. Kärjä (toim.), *Populaarimusiikin tutkimus* (s. 268–290). Tampere: Vastapaino.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3. painos). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- LOPS (1985). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Opetushallitus.
- LOPS (1994). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- LOPS (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- LOPS (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- LOPS (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lukiolaki 714/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>
- Lukion opetussuunnitelmatoimikunta. (1977). *Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Malmberg, L.-E. & Little, T. D. (2002). Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa: K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. (s. 127–144). Jyväskylä: PS-kustannus

- McCarthy, C., O’Flaherty, J. & Downey, J. (2019). Choosing to study music: student attitudes towards the subject of music in second-level education in the Republic of Ireland. *British Journal of Music Education*, 36, 139–153. doi:10.1017/S0265051719000093
- McEwan, R. (2013). Secondary student motivation to participate in a Year 9 Australian elective classroom music curriculum. *British Journal of Music Education*, 30, 103–124. doi:10.1017/S026505171200023X
- North, A. C., Hargreaves, D. J. & O’Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255–272. doi:10.1348/000709900158083
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (12.4.2018). Tiedote: Uusi lukiolaki: erityisopetus lukioihin, opinto-ohjaus vahvistuu ja korkeakouluyhteistyö lisääntyy. Haettu 27.2.2020. https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/1410845/uusi-lukiolaki-erityisopetus-lukioihin-opinto-ohjaus-vahvistuu-ja-korkeakouluyhteisty-o-lisaantyy
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (13.2.2019). Tiedote: Lukion ja korkeakoulun yhteistyö vahvistamaan lukiolaisen jatko-opintoalan valintaa. Haettu 27.2.2020. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/lukion-ja-korkeakoulun-yhteisty-o-vahvistamaan-lukiolaisen-jatko-opintoalan-valintaa
- Opetushallitus. Uusi lukio 2021. Haettu 27.2.2020. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/uusi-lukio-2021>
- Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Paananen, P. (2011). Näkökulmia arviointiin. Teoksessa: J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 407–422). Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME r.y.
- POPS (1985). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS (1994). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Roberts, D. & Christenson, P. (2001). Popular music in childhood and adolescence. Teoksessa D. Singer & J. Singer (toim.), *Handbook of children and the media* (s. 395–414). Thousand Oaks: Sage.
- Rudduck, J. (1996). *School improvement: What can pupils tell us?* London: David Fulton.
- Rudduck, J. (1999). Teacher practice and the student voice. Teoksessa M. Lang, J. Olson, H. Hansen & W. Bunder (toim.), *Changing schools/changing practices: Perspectives on educational reform and teacher professionalism* (s. 41–54). Louvain: Garant Publishers.

- Rudduck, J. & Flutter, J. (2004). *How to improve your school: Giving pupils a voice*. London: Continuum.
- Rudduck, J. & McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils*. London: Routledge.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. (2017). Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus* (s. 61–82). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Saarikallio, S. (2007). *Music as mood regulation in adolescence* (väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Saarikallio, S. (2011). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 221–231). Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME r.y.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn From Educational Change in Finland? Vol. 2*. Teachers College Press.
- Selfhout, M., Branje, S., ter Bogt, T. & Meeus, W. (2009). The role of music preferences in early adolescents' friendship formation and stability. *Journal of Adolescence*, 32, 95–107. doi:10.1016/j.adolescence.2007.11.004
- Sinkkonen, J. (2010). *Nuoruusikä*. Helsinki: WSOY
- Sitomaniemi-San, J. (2017). Tutkivan opettajan rakentuminen akateemisessa opettajankoulutuksessa: Kohti monimutkaisia keskusteluja. Teoksessa: T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus* (s. 137–160). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Sloboda, J. A., & O'Neill, S. A. (2001). Emotions in everyday listening to music. Teoksessa P. Juslin & J. Sloboda (toim.), *Music and emotion* (s. 415–430). Oxford: Oxford University Press.
- Spruce, G. (2015). Music education, social justice, and the “student voice”: Addressing student alienation through a dialogical conception of music education. Teoksessa C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (toim.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (s. 287–301). Oxford: Oxford University Press.
- Tarrant, M., North, A. & Hargreaves, D. (2002). Youth identity and music. Teoksessa R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (toim.), *Musical identities* (s. 134–150). Oxford: Oxford University Press.

- Tikkanen, R. & Väkevä, L. (2009). Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osasto eilen ja tänään. Teoksessa T. Kotilainen, M. Manner, J. Pietinen & R. Tikkanen (toim.), *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat r.y. 100 vuotta (184–194)*. Jyväskylä: KMO.
- Tolfree, E. & Hallam, S. (2007). *Young people's uses of and responses to music in their everyday lives*.
- Tossavainen, T. & Juvonen, A. (2013). Vertailututkimus peruskoululaisten ja lukiolaisten kiinnostuksesta musiikkiin ja matematiikkaan. *Musiikkikasvatus*, 16, 18–28.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Adobe Digital Editions version [E-kirja]. [Viitattu 10.04.2020] Saatavilla: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789520400118>
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet* (3. painos). Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, K. & Kansanen, P. (1988). *Opetussuunnitelman toteutuminen: Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 81–99). Adobe Digital Editions version [E-kirja]. [Viitattu 08.04.2020] Saatavilla: <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-516-0>
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköisen kyselyn etuja. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 100–109). Adobe Digital Editions version [E-kirja]. [Viitattu 08.04.2020] Saatavilla: <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-516-0>
- Wigfield, A., Eccles, J. S. & Rodriguez, D. (1998). Chapter 3: The development of children's motivation in school contexts. *Review of Research in Education*, 23(1), 73–118. doi:10.2307/1167288
- Wright, R. (2008). Kicking the habitus: power, culture and pedagogy in the secondary school music curriculum. *Music Education Research*, 10, 389–402. doi: 10.1080/14613800802280134

Liitteet

Liite 1 / Keskustelunavaus ja tutkittavien informointi

Hei!

Olen viidennen vuoden musiikkikasvatuksen opiskelija Oulun yliopistosta ja haluaisin tutkia millainen on lukiolaisen näkemys ihanteellisesta musiikinopetuksesta lukiossa: minkälainen **kurssitarjotin** olisi, sekä mitä **sisältöjä**, **tavoitteita** ja **arvioinnin** keinoja opetuksessa olisi. Pyydän siis sinun mielipidettä siitä millaista olisi ihanteellisessa tilanteessa musiikinopetus lukiossa. Aluksi voitte herätellä ajatuksia keskustelun muodossa alla olevien kysymysten avulla musiikin tunnilla ja tämän jälkeen kirjoittaisitte itsenäisesti kirjoitelman sähköisesti. Vastaaminen tapahtuu osaltanne anonymisti, eikä valmiista tutkimuksesta voida tunnistaa yksittäisiä henkilöitä tai kouluja.

Kiitos vastauksistanne jo etukäteen!

Terveisin,

Meri Myrskog, Oulun yliopisto

Keskustelunavaus:

Keskustele pienissä ryhmissä

1. Millainen on sinun mielestäsi ideaali musiikintunti? Entä millainen ei ole ideaali?
2. Pohtikaa seuraavia teemoja. Ovatko ne tärkeitä/turhia, mieluisia/epämieluisia, tarpeellisia vai ei tarpeellisia musiikin tunneilla:
 - Soittaminen
 - Laulaminen
 - Säveltäminen
 - Sovittaminen
 - Kuuntelukasvatus
 - Projektityöskentely
 - Musiikin historia (taide- ja populaarimusiikki)
 - Musiikin teoria
 - Yhteisöllisyys – yksilöllisyys
 - Musiikkikulttuurit

Liite 2 / Kyselylomake

Ennakkotiedot

Ikä:	
Sukupuoli:	
Koulu:	
Tyypillisin musiikin numerosi:	
Kerro omin sanoin musiikin harrastuneisuudestasi: (Oletko käynyt tai käyt soitto-/laulutunneilla? Oletko harjoitellut itsenäisesti jotain instrumenttia? Sävellätkö/sanoitatko?)	

Kirjoitelma

Haluamme nyt selvittää sinun käsityksiä ja ihanteita lukion musiikinopetukseen liittyen. Lukion valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa on kaksi pakollista musiikin kurssia Mu1 (Musiikki ja minä) ja Mu2 (Moniääninen Suomi). Tämän lisäksi tarjolla on kaksi valtakunnallista syventävää kurssia Mu3 (Ovet auki musiikille) ja Mu4 (Musiikki viestii ja vaikuttaa), sekä koulujen paikallisesti tarjoamia syventäviä musiikin kursseja.

Seuraavaksi pyydän sinua pohtimaan millainen olisi mielestäsi ihanteellinen musiikin kurssitarjonta lukiossa. Joten jos saisit itse päättää:

Minkälainen olisi lukiossa musiikin kurssitarjonta? Perustele:

Voit pohtia kirjoitelmassa esimerkiksi seuraavia asioita:

- Millaisia erilaisia kursseja olisi tarjolla?
- Mitä eri sisältöjä kursseilla käytäisiin?
- Millaisia toimintatapoja musiikin tunneilla käytettäisiin?
- Miten arviointi toteutettaisiin?
- Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys musiikin tunnilla

Vastaa kysymykseen seuraavalla sivulla vapaasti omaa pohdintaa käyttäen!

Lähetä valmis kirjoitelma osoitteeseen meri.myrskog@student oulu.fi otsikolla "Kirjoitelma"